ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

ПОДПИСНАЯ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНАЯ СЕРИЯ

1987/5

Г.Г.Кравцов, Е.Е. Кравцова

ШЕСТИЛЕТНИЙ РЕБЕНОК. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ

ЗНАНИЕ

НОВОЕ В ЖИЗНИ, НАУКЕ, ТЕХНИКЕ

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Брошюра посвящена острой и актуальной проблеме — в ней рассказывается об особенностях обучения и воспитания детей шестилетнего возраста. Авторы убедительно доказывают на основе данных современной науки и анализа педагогической практики, что главной задачей обучения шестилеток является формирование у них психологической готовности к школьному обучению.

Для учителей, воспитателей детских садов, родителей.

-
- ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ШЕСТИЛЕТОК
- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ШЕСТИЛЕТНИХ ДЕТЕЙ
- Как увидеть невидимое?
- Ведущая деятельность
- Вехи развития
- Зачем нужно учить шестилеток?
- Кризис семи лет
- Неготовые к школе дети, какие они?
- ГДЕ И КАК ФОРМИРУЕТСЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ
- Показатели готовности
- Структура учебной деятельности
- Формирование произвольности в общении ребенка со взрослым
- Формирование взаимодействия и общения со сверстниками
- Формирование отношения к себе
- Как оценивать шестилетних детей?
- Кто медленнее всех ест?
- КОМУ И КАК УЧИТЬ ШЕСТИЛЕТОК
- РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА
-
- notes
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5

НОВОЕ В ЖИЗНИ, НАУКЕ, ТЕХНИКЕ
Подписная научно-популярная серия «Педагогика и

психология» № 5, 1987 г.
Издается ежемесячно с 1974 г.

Г. Г. Кравцов, кандидат психологических наук,
Е. Е. Кравцова, кандидат психологических наук

ШЕСТИЛЕТНИЙ РЕБЕНОК.
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ

Издательство «Знание»
Москва 1987

ББК 74.20
К 78

Авторы: КРАВЦОВ Геннадий Григорьевич — кандидат психологических наук, КРАВЦОВА Елена Евгеньевна — кандидат психологических наук
Рецензент: Поддьяков Н. Н. — член-корреспондент АПН СССР.

Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е.
К 78 Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. — М.: Знание, 1987. — 80 с. —
(Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 5).
15 к.

Брошюра посвящена острой и актуальной проблеме — в ней рассказывается об особенностях обучения и воспитания детей шестилетнего возраста. Авторы убедительно доказывают на основе данных современной науки и анализа педагогической практики, что главной задачей обучения шестилеток является формирование у них психологической готовности к школьному обучению.
Для учителей, воспитателей детских садов, родителей.

4306000000
ББК 74.20

© Издательство «Знание», 1987 г.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ШЕСТИЛЕТОК

Летом 1986 года нас пригласили на совещание-семинар по проблемам обучения детей шестилетнего возраста. Совещание проходило в Москве и было весьма представительным. В зале сидели как учителя, которым только предстояло начать работать с шестилетками, так и те, кто уже имел опыт такой работы, воспитатели и методисты детских садов, а также представители науки. Всех объединяло желание совместными усилиями разобраться в «проблеме шестилеток».

На трибуну поднялась женщина. Ее представили: заслуженный учитель, стаж работы в начальной школе — более 25 лет. «Ну, сейчас начнет хвастать и нас уму-разуму учить», — недовольным шепотом сказала наша соседка, воспитательница детского сада. Однако первые же слова выступавшей опровергли это предположение.

«Мой опыт работы с шестилетними детьми никак нельзя назвать удачным, — негромко начала учительница. — До этого я работала в начальных классах. Результаты, в общем, были хорошие, особых проблем не возникало. Наверное, по этой причине, когда понадобился педагог, который будет учить шестилеток, выбор пал на меня. Мне сказали: «У вас получится». С таким напутствием я в сентябре 1985 года переступила порог детского сада, чтобы продолжить хорошо знакомый мне учительский труд в его стенах.

Передо мной сидели, в общем, такие же, как и в первом классе школы, маленькие мальчики и девочки, только разве что уж очень маленькие. И как в школе, на меня с любопытством смотрело множество пар глаз. Но они не только смотрели. Очень скоро на меня посыпались вопросы: «Тетенька, а вы кто? А вы что

будете делать? А где наша воспитательница? А отметки вы ставить будете?» От обилия вопросов и непривычного для меня поведения детей я растерялась. И весь мой опыт ничем мне не мог помочь. Первый урок и многократно проверенная практикой методика его проведения благополучно провалились. «Первый блин комом», — подумала я.

Однако дальше пошло еще хуже. У меня все время было ощущение, что дети меня не слушают и не слушаются, хотя к дисциплине они вроде бы были приучены, смирно сидели за партами и смотрели на меня, но, как мне казалось, какими-то стеклянными глазами. Я не чувствовала контакта с классом.

Где-то в октябре произошел случай, который произвел на меня удручающее впечатление. Один из моих маленьких учеников встал среди урока и пошел в уголок игрушек. Я его спросила, что случилось, а он, насупившись, ответил: «Мне надоело...» Но ведь я думала, что делаю все возможное, чтобы уроки были увлекательными! Посетившая мои уроки заведующая детским садом удивленно заявила: «Мне-то говорили, что придет опытная учительница... Да у меня в саду любая воспитательница проведет урок ничуть не хуже».

Наконец, я твердо решила: забуду, что знаю и умею, буду всему учиться заново. Я стала ходить с моими детьми на прогулки, я училась играть вместе с ними, мы вместе готовились к празднику. Я посещала занятия, проводимые воспитателем. В общем, я перенимала опыт, я училась. И поняла главное: ученики шестилетнего возраста только внешне похожи на моих прежних учеников, а на самом деле они совсем иные.

Только во второй половине учебного года у меня что-то начало получаться. Я увидела, что шестилетки не такие уж маленькие. Это самые старшие дети в детском саду, и вполне естественно, что отношение к ним здесь как к большим. Я научилась учитывать это в своих взаимоотношениях с учениками. Вместе с тем меня перестало коробить то, что на парте рядом с карандашами могла лежать кукла или сабля. Я научилась отвечать на многочисленные вопросы, не теряя основной нити урока, научилась направлять в нужное русло всю ту детскую активность, которая раньше ставила меня в тупик и казалась мешающей делу. Больше на моих уроках никто не уходил в игровой уголок, хотя теперь это уже не было бы для меня трагедией, свидетельством моей учительской несостоятельности».

Учительница закончила выступление, а зал, напряженно слушавший ее, как будто прорвало. Если у многоопытного учителя такие трудности, то что будет с остальными? Что же это за невидаль такая — класс шестилеток? Из зала раздавались

реплики: «Не готовы эти дети к школе», «Да они просто маленькие», «Не приучены наши дети к учебе».

А может быть, действительно, детей-шестилеток рано учить? Ведь даже не все семилетние дети готовы к школьному обучению. Или психологическая готовность к школе не столь уж обязательна, и можно надеяться, что неготовые дети «дозреют» в ходе самого обучения?

Веселые и нарядные, с букетами цветов идут первого сентября дети в школу. Каждый из них надеется быть примерным учеником и получать только хорошие отметки, любить своего учителя и школу и вообще рассчитывает на интересную, веселую, во всех отношениях прекрасную школьную жизнь. Не чуждо это радостное настроение и учителям. «Вот мои дети. Какие они все хорошие! Надо будет только найти к каждому из них свой «золотой ключик».

Но вот проходит совсем немного времени, и мы слышим: «Мама, а долго я буду ходить в школу? Я уже устала..»; «А когда будут каникулы? Все учимся, учимся... Даже в субботу»; «Я хочу обратно в детский сад. Там лучше было».

И с другой стороны можно услышать жалобы: «Ну и класс же мне достался! Не то что параллельный. Как их учить целых три года?»; «Да что вы мне говорите про Сидорова. Я готова пять таких Сидоровых взять к себе в класс, лишь бы у меня забрали одного моего Иванова!»

В чем причина взаимных недовольств? Каким детям трудно учиться и с какими детьми учителю трудно?

Правы те учителя, которые на основании своего опыта указывают на **психологическую неподготовленность** даже некоторых семилетних детей к школе как на одну из причин школьных трудностей. Именно неготовые к школьному обучению дети доставляют учителю больше всего забот. Как правило, именно из этой категории «ведут свою родословную» отстающие ученики. Чаще всего именно эти дети бывают невнимательны на уроке, выпадают из общей работы класса. Наконец, именно у них быстро пропадают желание учиться и всякий интерес к школьной жизни.

Но все это следствия неготовности детей к школе, а не ее суть и причина. Что же все-таки объединяет этих детей с самого начала их школьной жизни? Где были допущены недоработки и изъяны в их воспитании и обучении? А может быть, таких недоработок не было? Может быть, как есть светловолосые и темноволосые или высокие и низкорослые, так же есть психологически готовые и неготовые к школе ученики? Кстати, откуда вообще взялось понятие психологической готовности

(неготовности) детей к школе?

Действительно, еще сравнительно недавно это понятие встречалось только в специальной литературе, да и то редко. Изучались и описывались дети с отставанием в умственном развитии, с задержкой общего психического развития или каких-то сторон и функций психики, с педагогической запущенностью, с органическими дефектами, а вот о психологически неготовых к школе детях почти ничего не было известно. Сейчас психологической готовности к школе посвящаются радио- и телепередачи, на эту тему проводятся семинары и совещания, написаны статьи и книги. Может быть, раньше таких детей не было? Почему именно в последнее десятилетие так обострилась эта проблема? Что произошло? Изменились школа и ее требования? Сами дети стали другими?

Вряд ли возможно сейчас дать исчерпывающий ответ на эти вопросы. Но и оставить их без рассмотрения нельзя, если мы хотим разобраться в проблеме шестилеток и психологической готовности детей к школе.

Бесспорно то, что наша жизнь непрерывно меняется. Усложняется труд людей — основа жизни общества. Он становится все менее доступен детскому пониманию. Место работы родителей, как правило, значительно удалено от детей. Как показали исследования, большинство современных городских детей (а село, как известно, все больше приближается к городу по образу жизни) имеет весьма смутное представление о трудовой деятельности родителей. Даже старшие дошкольники не всегда могут сказать, кем работают их отец и мать. А если и называют профессию родителей, то это совсем не значит, что они реально представляют, чем заняты на работе близкие им взрослые. Мир взрослых стал еще более закрыт для детского понимания, и еще более сузилась сфера возможного участия детей в труде взрослых.

Все большее отдаление детей от производственной жизни взрослых сопряжено с «инкапсуляцией», самозамыканием их мира и как следствие этого — с социальной незрелостью и инфантильностью.

Современные дети **психологически моложе,** чем были их родители в этом возрасте. Да, они раньше научаются читать и писать, да, они смотрят телевизионные программы, которые не всегда рассчитаны на детскую аудиторию, и что-то в них улавливают, да, в 14 лет они просят модные джинсы, но психологически они еще «маленькие», несмотря на всю их часто не соответствующую возрасту информированность. Информированность не обеспечивает автоматически развития личности ребенка, не формирует у него качественно нового,

более сознательного, более взрослого отношения к действительности.

В чем проявляется инфантильность как неоправданно затянувшаяся детскость? В первую очередь в перекладывании своих забот и трудностей на плечи окружающих взрослых — родителей, учителей.

Девочка пришла из школы очень расстроенная: отказалась есть свои любимые блинчики, забилась в угол, сидит надувшись. На вопросы матери не отвечает. Наконец, расплакалась и говорит: «Это ты, мама, во всем виновата! Ты плохо меня вчера проверила, и я из-за тебя тройку получила». Ее сверстник уверяет, что учительница нарочно выбирает такие примеры и задачи, которые он не может решить. Третий ученик утверждает, что в учебнике математики одни опечатки, так как приведенные в нем ответы не совпадают с полученными им решениями...

В школе, как известно, за последнее время тоже произошли изменения в сторону увеличения требований к ученикам, возрастания сложности решаемых задач. Изменились школьные программы, возросли сложность учебного материала и объем информации, усваиваемой детьми в школьном возрасте, сократились сроки начального школьного обучения. Все это заставляет по-новому смотреть на приходящих в школу детей. В то же время все чаще стало подвергаться критике качество современного школьного образования. Особую тревогу вызывает тот факт, что год от года не уменьшается количество плохо успевающих и «трудных» учащихся. В результате возникает ситуация, когда учитель систематически тянет «за уши» своих учеников из класса в класс, родители жалуются, что школа нынче учит плохо и если бы не их помощь, то неизвестно, что и было бы, а сами ученики и прямо, и косвенно демонстрируют свое нежелание учиться. Ситуация поистине революционная.

Что же даст для ее разрешения реформа школы и, в частности, к чему ведет смещение на год срока начала обучения? Ведь бесспорно, что психологическая готовность к школьному обучению у шестилетних детей меньшая, чем у семилеток. На первый взгляд такое решение только усугубит и без того нелегкое положение дел. Так ли это? Готовы или не готовы шестилетки к школьному обучению?

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ШЕСТИЛЕТНИХ ДЕТЕЙ

Как увидеть невидимое?

Рождается ребенок — маленький и беспомощный, ничего еще не знающий и не умеющий. В этом, кстати, одно из отличий человеческого дитяти от детенышей животных. У животных есть врожденные программы поведения, помогающие им, особенно на первых порах, выжить, приспособиться к окружающей среде. У человека такого вооружения нет. Человеческого детеныша приходится учить буквально всему. Однако новорожденный ребенок — не «чистая доска», а человек, не только юридически, но и фактически. Это человеческая индивидуальность с ее огромными потенциями и принципиально неограниченными возможностями развития.

В новорожденном человеке «завернута» вся история человеческого рода и его многомиллионолетняя предыстория. Процесс развития ребенка имеет свою логику и закономерности, не считаться с которыми в обучении и воспитании детей невозможно.

Ребенок, стоящий на одном из этапов возрастного развития, качественно отличается от самого себя на другом этапе. Эти различия проявляются во всех сторонах его существа. Меняются пропорции тела и черты лица, динамика движений, их координация, скорость, сила. Многие перемены не столь заметны, но как раз они еще более существенны. Созревают железы внутренней секреции, происходят изменения в строении и функционировании внутренних органов, развивается нервная система, созревают проводящие нервные пути, формируются сложнейшие системы связей в коре головного мозга, совершенствуется нервный аппарат органов чувств, речи, движений. Однако есть еще более невидимые и, наверное, еще более важные изменения. Это изменения в психических процессах и функциях. Но как увидеть то, что принципиально невидимо?

Психическое развитие тесно связано с физическим ростом и органическим созреванием. Развитие — единый процесс, захватывающий все стороны человеческого существа. Однако возможны тут и определенные рассогласования. Психологический возраст детей может не совпадать с паспортным. Достаточно напомнить хорошо известный учителям факт, что и во втором классе школы встречаются дети с типично дошкольным поведением и складом психики. Точно так же среди старших дошкольников есть дети с полноценной психологической готовностью к школе.

Понятны поэтому попытки найти хорошо видимые

невооруженным глазом изменения, которые свидетельствовали бы об изменениях невидимых. Например, в известной периодизации развития, предложенной советским психологом П. П. Блонским, в качестве такого показателя выступала дентиция — смена молочных зубов на постоянные. Однако этот безусловно важный показатель все же имеет весьма косвенное отношение к психическим процессам. Нет однозначной связи развития психики даже с развитием нервной системы.

Где же искать такие признаки, которые говорили бы об уровне развития психики человека? По ним мы могли бы определить психологический возраст ребенка и тем самым установить, кем он является в свете возрастной психологии — младшим школьником или дошкольником. В первом случае он психологически готов к обучению в школе. Если же ребенок по своему психическому развитию принадлежит к периоду дошкольного детства, то, извините, в школе ему пока делать нечего; ему еще надо походить в детский сад.

Может быть, при решении вопроса о критериях готовности к школе могут чем-то помочь показатели физического развития детей? Ведь без необходимой физической выносливости ребенок будет просто не в состоянии вынести те нагрузки, которые связаны со школьным учением.

К сожалению, этот очень важный показатель не может свидетельствовать о готовности детей к школе. Одна учительница как-то пожаловалась на своих отличников: «У меня, как правило, дети, которые хорошо успевают по русскому языку и математике, имеют тройки по физкультуре, а вот у троечников всегда блестящие успехи на физкультурных занятиях. Конечно, отличники все за книжками сидят, им и погулять, побегать некогда, а троечников я всегда вижу на улице, всегда в движении, вот на уроки у них времени и не остается». Наверное, и эта многими замечаемая взаимосвязь носит, в общем-то, поверхностный характер. Ведь немало детей имеют блестящие успехи по всем учебным предметам, в том числе по физкультуре.

В психологии разработано множество методик, позволяющих определить развитие отдельных сторон **и** функций психики — внимания, памяти, мышления, речи, воображения. Не может ли что-то из этого методического арсенала пригодиться при установлении психологического возраста ребенка? Дело, однако, в том, что психологический возраст отражает **общее** психическое развитие, **развитие личности в целом,** а не прогресс отдельных функций психики.

Советский психолог Л. С. Выготский подчеркивал, что общее психическое развитие связано с изменением межфункциональных

отношений, а не отдельных психических функций. Хорошая память, быстрый ум, яркое воображение вполне могут быть обусловлены индивидуальными особенностями ребенка. Но сами по себе они ничего не говорят о том, на какой возрастной ступени психического развития находится ребенок.

В психологические консультации часто приводят детей, имеющих какие-то необычные для их возраста способности. Это бывают музыкально одаренные дети или дети с ярко выраженной склонностью к математическим занятиям либо к художественно-изобразительной деятельности и т. д. Вполне естественно, что родители бывают озабочены тем, что им с такими детьми делать, как относиться к их ранней одаренности. Они просят совета относительно предстоящего школьного обучения — когда лучше отдать ребенка учиться, в какую школу.

Конечно, одаренные дети требуют особого внимания со стороны родителей и общества. Однако психологам приходится убеждать родителей и в том, что надо ограждать таких детей от излишнего к ним интереса, а не разжигать его с помощью средств массовой информации, как нередко бывает. «Вундеркиндам» не меньше, чем другим детям, нужно полноценное детство. Важно понимать, что необычные способности этих детей «внутрифункциональны», то есть относятся к отдельным сторонам их психики. Общее же психическое развитие этих детей, как и всех остальных, подчиняется общим возрастным закономерностям. Дошкольник-«вундеркинд» должен быть в первую очередь ребенком-дошкольником. Иначе возникают большие опасения за его судьбу, за развитие его личности.

Раннее проявление у ребенка каких-либо способностей ничего не говорит о его готовности или неготовности к школе. Даже несомненные математические способности не могут быть гарантией успехов на школьных уроках математики. Для успешного учения необходимо еще многое другое, чего у дошкольника пока просто нет.

Что же все-таки является критерием психологической готовности детей к школе? Как может быть решен вопрос о показателях общего психического развития? Как увидеть невидимое? Здесь необходимо обратиться к закономерностям и движущим силам психического развития.

Ведущая деятельность

Проблема движущих сил развития является центральной не только для детской и возрастной психологии, ко и для многих наук о человеке. Она носит мировоззренческий характер и имеет за собой богатую историю философских поисков.

В советской психологии одним из фундаментальных стало понятие **деятельности**. В ходе деятельности (изначально практической) формируются и проявляются человек и его психика.

Вопрос о движущих силах психического развития ребенка многими учеными решается в контексте понятия **ведущей деятельности.**

В том, что ребенок деятельное существо, никого убеждать не надо. Взрослые чаще бывают озабочены тем, как поумерить активность ребенка и направить в нужное им русло. Что же она собой представляет — деятельность ребенка?

Первое, что можно сказать, — то, что она многообразна и динамична. Вспомните поведение здорового ребенка — чем он только не занимается в течение дня. Успевает и побегать, и попрыгать, и поиграть, и послушать сказку, и порисовать, и пошалить, и поплакать, и поспать, и опять все начать сначала.

Вполне естественно, что разные виды деятельности оказывают различное влияние на психическое развитие. В одном виде деятельности формируются одни умения и способности, в другом — другие; какие-то из них более важны, а какие-то — менее. Совершенно особое значение психологи придают деятельности, имеющей статус **ведущей.** Все самое главное в развитии связано с этой деятельностью, хотя она может занимать относительно немного времени в жизни ребенка. Эта деятельность суммирует и подводит итог предыдущим процессам развития. Внутри нее подготавливается будущее ребенка, его переход на новую возрастную ступень. **Ведущая деятельность определяет психологический возраст ребенка,** так как каждому периоду развития соответствует своя особая ведущая деятельность.

Советский психолог Д. Б. Эльконин подчеркивал, что в ведущей деятельности наиболее полно представлены типичные для данного периода развития **отношения ребенка и взрослых,** а через это — его **отношение** к дей**ствительности.** Отношения ребенка со взрослым, общение с ним опосредствуют отношение к действительности в целом.

Как известно, человек — существо общественное и

общающееся. Именно в общении с себе подобными он обнаруживает и утверждает свою человеческую сущность.

Жизнь иногда устраивает жестокие эксперименты, лишая детей необходимого общения со взрослыми. Даже тогда, когда дети не лишаются совсем человеческого общества, но не имеют должной полноты общения с близкими взрослыми, последствия бывают печальными и даже трагическими. В психологии лишение человека возможности удовлетворять свои основные жизненные потребности, в первую очередь потребность в другом человеке, обозначается понятием депривации.

Депривация общения детей с близкими взрослыми стала распространенным явлением во время войны. Однако она возможна и в благополучное мирное время, например, когда приходится на длительный срок госпитализировать маленьких детей, отделяя их от родителей. Последствия подобной депривации сопряжены с более или менее тяжелым недоразвитием детей. Давно было замечено и то, что дети, воспитывающиеся в приютах, существенно отстают от своих сверстников в психическом и физическом развитии, имеют более слабое здоровье, и смертность среди этого детского контингента значительно более высокая.

В последнее время все больше стали говорить о не столь выраженных, более скрытых источниках депривации, например, о депривации в семье, депривации в широкой общественной среде. Ребенок может не иметь удовлетворительных эмоциональных связей с родителями или ему может недоставать положительных контактов со сверстниками в совместных играх, в учебном коллективе.

Чтобы взрослым, несущим ответственность за судьбу и развитие детей, вовремя предупреждать пагубные последствия психической депривации, надо хорошо понимать, что такое общение и какую роль играет оно в психическом развитии детей.

Уже само слово «общение» говорит об общности и со-причастности общающихся.

Общность, достигаемая в общении, является основой психического развития. Эта общность на разных стадиях развития тоже различна и достигается разными путями Для младенца, как известно, крайне важны физические контакты с матерью и непосредственно-эмоциональное общение со взрослым. В дошкольном возрасте исключительно важными оказываются эмоции сочувствия и сопереживания другому, эмоциональная общность выступает основой нравственного воспитания ребенка. Высшая общность — духовная близость людей — оказывается основой наиболее глубоких человеческих отношений.

Общение не утрачивает своего значения на всех этапах возрастного развития. Однако его виды и формы меняются вместе с изменением ведущей деятельности и общим психическим развитием ребенка.

Вехи развития

Давно было замечено, что психическое развитие ребенка — не линейный, однородно-поступательный процесс, а движение с качественными скачками, где переход на новый, более высокий уровень сопряжен с возвратом к предыдущим фазам, общий прогресс зачастую сопровождается частичным регрессом, а завоевания и достижения могут обнаруживать себя как утраты и негативные явления. Наиболее ярко эти парадоксы присутствуют в так называемых **кризисах развития.**

Кризис... Медики называют кризисами самые острые периоды в течении заболевания. Что же общего между кризисом медицинским и кризисом психологическим, чем они разнятся?

Часто можно слышать жалобы родителей: «Не знаю, что случилось с сыном. Его как будто подменили. Из послушного и ласкового ребенка превратился в упрямца и грубияна. Все делает наоборот, лишь бы по-своему. Все способы его успокоить и добиться того, что нужно, вдруг перестали действовать. Говорят, что это проходит, скорей бы!»

Действительно, «это» проходит и обычно довольно скоро. Дети в это время заметно взрослеют, в их поведении появляются новые черты, обнаруживаются новые, более взрослые интересы.

Психологический кризис, как и медицинский, тоже протекает бурно, тоже появляются симптомы, внушающие окружающим опасение, тоже наступает более или менее спокойный послекризисный период. Однако на этом сходство кончается, и начинаются существенные отличия. Психологический кризис — скорее, «кризис здоровья», чем «кризис болезни». Он носит характер закономерного явления, и его возникновение говорит о нормальном, а вовсе не о болезненном ходе психического развития. Кризисы подготавливаются всем предыдущим развитием и наступают в определенные возрастные сроки.

Первым был открыт как раз наиболее интересующий нас «кризис семи лет» — так он и называется в психологической науке. Затем был выделен хорошо известный ныне подростковый кризис, приходящийся на 13— 14 лет. Есть основания говорить о юношеском кризисе, за которым начинается взрослая жизнь. Однако он пока мало изучен. Гораздо больше знает наука о кризисах, предшествующих кризису семи лет. Речь идет о кризисах трех лет и одного года. Иногда периодизацию психического развития начинают с кризиса новорожденности.

Эти наименования и возрастные сроки кризисов сейчас принимаются большинством психологов. В таком виде их

выделял один из основоположников отечественной детской психологии Л. С. Выготский, в таком виде они существуют и ныне, например в наиболее разработанной периодизации психического развития ребенка, предложенной Д. Б. Элькониным.

Согласно периодизации Д. Б. Эльконина, первый возрастной период — младенчество — длится от рождения до одного года и характеризуется ведущей деятельностью общения ребенка со взрослым, в первую очередь с матерью. Второй период — раннее, или преддошкольное, детство с ведущей предметно-манипулятивной деятельностью.

Что делает ребенок раннего возраста, когда он сыт, здоров, выспался и предоставлен самому себе? Конечно, играет. Играет с кубиками, куклами, машинками, с любыми предметами домашнего обихода, а если мама не видит, то в игру идут и запретные вещи — папины часы, ножницы. Пусть эти игры нам представляются очень незамысловатыми — ребенок стучит ложкой по столу, по тарелке, снова по столу или просто взад-вперед возит машину, гудит и издает звуки работающего мотора. Тем не менее именно в этой деятельности ребенка происходит овладение окружающими вещами, постижение важнейших жизненных отношений, а главное — утверждение себя в активной роли субъекта и творца. Поэтому предметно-манипулятивная деятельность в раннем возрасте лежит на магистральной линии психического развития ребенка.

По этой же причине в дошкольном возрасте в центр процессов развития попадает уже не предметно-манипулятивная деятельность, а ролевая, или сюжетно-ролевая, игра. Эту деятельность ребенка характеризует в первую очередь то, что в ней моделируются отношения людей через принятие на себя ребенком и осуществление различных «взрослых» ролей. Зачем это нужно?

Возьмем самую распространенную и старую, как мир, детскую игру в «дочки-матери». Девочка качает на руках куклу, перепеленывает, поправляет одеяльце, говорит ей ласковые слова и снова носит куклу на руках. Вот и вся игра. Что же все-таки делает девочка? Каков тут действительный результат? За внешней простотой действий ребенка с куклой скрывается та гамма эмоций и чувств, на которой «мир держится». Девочка «проигрывает» чувства матери к своему ребенку; внешние же действия с куклой являются символами и средствами организации ее внутреннего опыта. Поэтому у ролевой игры нет и не может быть внешнего продукта — результата этой деятельности. Ее результат во внутренних изменениях самого ребенка. Ее продукт — эмоциональный опыт и способность

ребенка удерживать специфическое, задаваемое той или иной ролью отношение к действительности.

Это очень важно для психического развития. Достаточно сказать, что интересующая нас способность детей к обучению школьного типа немыслима без развитой способности устойчиво удерживать особую роль и внутреннюю позицию ученика. Формируется же эта способность в значительной мере в ролевой игре.

Однако надо иметь в виду, что роль ученика, как она существует в ролевой игре, и роль ученика, которую принимают на себя учащиеся школы, — не одно и то же. Ролевая игра детей в школу подчиняется иным законам, чем реализация ролевых отношений в учебной деятельности школьников. Учебная деятельность как новая ведущая деятельность, приходящая на смену ролевой игре, знаменует переход ребенка на новую возрастную ступень. Учебная деятельность оказывается ответственной за психическое развитие детей в младшем школьном возрасте.

Переход от одной ведущей деятельности к другой происходит в точках, получивших наименование кризисов. Кризисы отделяют один возрастной период от другого. Однако они не только разделяют, но и связывают эти периоды. Можно сказать, что в кризисах заключен механизм перехода к новому периоду развития. Именно в это время происходит перестройка всей личности ребенка, создающая внутренние условия для овладения новой ведущей деятельностью.

Поэтому вопрос о психологической готовности детей к школе является вопросом **о переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту,** о смене ролевой игры как ведущей деятельности — учебной деятельностью, или, что то **же** самое, о содержании и сути кризиса семи лет.

Зачем нужно учить шестилеток?

Становится понятным, почему школьное обучение начиналось с семи лет. Это возраст глубоких личностных перестроек и возникновения важнейших психологических новообразований. Это возраст, в котором создаются необходимые психологические предпосылки и условия для перехода к новой ведущей деятельности — целенаправленному учению. Это возраст, в котором ребенок расстается с дошкольным детством.

Л. С. Выготский указывал, что в этом возрасте происходит смена самого типа обучения детей. Он считал, что с семи лет ребенок становится способным учиться по программе обучающих его взрослых, тогда как в более ранних возрастах он учится по своей программе, точнее, способен усваивать программу взрослых в той мере, в какой она является его собственной.

Эти представления Л. С. Выготского совпадают с выводами современной детской психологии о невозможности полноценной учебной деятельности у дошкольников. Учебная деятельность, прямо и непосредственно направленная на усвоение знаний, складывается в младшем школьном возрасте, а у дошкольников могут быть только ее предпосылки или отдельные компоненты. Усвоение же знаний в дошкольном возрасте происходит как побочный продукт в других видах деятельности детей — в игре, общении и т. д. Дошкольник учится, чаще всего не подозревая о том, что он учится.

Итак, начало школьного обучения с семи лет вполне оправданно и обоснованно. Почему же возникла необходимость более раннего обучения? Может быть, кризис семи лет помолодел, стал кризисом шести лет?

Такое предположение, кстати сказать, вполне правомерно. Переходные возрасты, кризисы — результат исторического развития человека. Они являются важнейшими моментами развития личности ребенка, происходящего путем присвоения общественно-исторического опыта, вхождения ребенка в созданную человечеством культуру. Поэтому изменения в окружающей социальной среде не могут не сказаться на развитии детей, в том числе на сроках наступления возрастных кризисов. Однако убедительных данных о более раннем наступлении кризиса семи лет пока нет. Похоже даже, что, наоборот, процесс общего психического развития детей за последние десятилетия несколько замедлился. Хорошо это или плохо? Удлинение детства может быть прогрессивным явлением, так как при этом создается возможность для максимального использования

возможностей этого важного периода, для более основательного, углубленного развития таких качеств личности и сторон психики, которые формируются только в детстве. С другой стороны, неоправданно затянувшееся детство может быть сопряжено с психологическим инфантилизмом, о чем мы уже говорили, и другими возможными отклонениями от русла гармоничного развития.

В любом случае мы вынуждены считаться с тем, что кризис семи лет пока еще не стал кризисом шести лет, Напротив, у отдельных детей он все чаще стал обнаруживать себя как кризис семи с половиной, даже восьми лет. Часть семилетних детей по своему психическому возрасту остаются стопроцентными дошкольниками, а следовательно, психологически неготовыми к школьному обучению.

Сколько таких детей? Точных данных нет, и разные исследователи, пользующиеся различными методиками изучения детей, называют различные числовые показатели. Во всяком случае можно уверенно сказать, что примерно треть приходящих в школу семилетних детей с психологической точки зрения недостаточно подготовлена к школе.

Как можно установить психологическую готовность или неготовность детей к школе — вопрос особый, и мы на нем еще остановимся. Пока же следует обратить внимание на сам факт **недостаточной подготовленности к школьному обучению значительной части поступающих в школу учеников.**

Это создает большие трудности для всех. Трудно в первую очередь самим детям, трудно родителям, трудно учителю и остальным ученикам класса, вынужденным приспосабливаться к совместной учебной работе с этими детьми. Как возможны общий для всех ритм и содержание учебной работы, если сидящим в одном классе детям свойственны принципиально различные типы обучения? Вспомним: дошкольник учится по собственной программе, а школьник — по программе обучающих его взрослых.

Эти трудности начальной школы носят принципиальный характер, и их преодоление невозможно без реформы школы. Как это ни парадоксально звучит, именно более раннее начало школьного обучения создает необходимые условия для практического решения проблемы психологической готовности детей к школе.

Как это понимать? Несмотря на то что среди детей шестилетнего возраста есть дети с полноценной готовностью к школе, тем не менее их меньшинство, и вполне правильно поэтому считать шестилетних детей неготовыми с психологической точки зрения к обучению школьного типа.

Шестилетки — дошкольники, и этим все сказано. Зачем же тогда их учить и как понимать утверждение, что более раннее обучение позволит решить проблему психологической готовности детей к школе? Эти вопросы взаимосвязаны, и, ответив на один из них, мы тем самым отвечаем и на другой. Обучение шестилетних детей должно быть подчинено задаче **подготовки к учению школьного типа.** Таково решение обоих этих вопросов. Ш. А. Амонашвили подчеркивает, что назначение класса для шестилеток — **готовить детей к роли учеников**[1].

Но это значит, что обучение шестилеток должно быть качественно иным, чем традиционное школьное обучение.

Что должно дать обучение детей шестилетнего возраста? В идеале — **полноценную готовность всех детей к последующему обучению по школьному типу,** то есть сформированность у всех детей необходимых психологических компонентов и предпосылок учебной деятельности.

До сегодняшнего дня эта готовность к школе формировалась, в общем-то, стихийно. Хотя перед дошкольными учреждениями всегда ставилась задача подготовки детей к школе, однако не всегда и не везде ей уделялось должное внимание. Кроме того, как известно, не все дети дошкольного возраста в нашей стране посещают детские сады. Поэтому одни дети, оказавшиеся в более благоприятных условиях развития, приходят в шкалу вполне подготовленными, а другие (и таких, как мы уже сказали, немало) к семи годам остаются психологически незрелыми, неготовыми к целенаправленному учению.

Однако чтобы сформировать у детей психологическую готовность к школе, надо отчетливо представлять, что это такое. Согласно излагаемой здесь теоретической позиции, психологическая готовность детей к школе связана с кризисом семи лет.

Кризис семи лет

Все-таки почему этот переходный возраст известен как кризис? Наверное, потому, что мы обнаруживаем его наступление (как, впрочем, и наступление других кризисов) только тогда, когда нарушается картина общего благополучия в воспитании наших детей. Например, при наступлении кризиса трех лет ребенок может сделаться упрямым, строптивым. Малыш, которого водили за ручку и в прямом, и в переносном смысле, выдергивает ее, заявляет о своих желаниях, не совпадающих с желаниями взрослых. Знаменитое «Я сам!» ребенка-трехлетки выражает суть этого кризиса. Ребенок проходит через тяжелые конфликты со взрослыми и не только вырабатывает конструктивные формы своей самостоятельности, но и заставляет окружающих взрослых перестроить отношение к нему с учетом этой его самостоятельности. Ребенок выступает инициатором ломки сложившихся отношений и выдерживает все последствия этой инициативы, как если бы он знал, что на карту поставлено слишком многое.

Действительно, без самостоятельности, без завоевания права на инициативное действие не может быть сложившейся личности. Однако личность рождается не единожды. Еще более глубокая психологическая перестройка происходит в семилетием возрасте.

К семи годам ребенок сильно меняется. Изменяются черты лица, происходит смена зубов. Ребенок быстро растет, повышаются его выносливость, мышечная сила, совершенствуется координация движений. Немалая роль при этом принадлежит центральной нервной системе и железам внутренней секреции, новым взаимосвязям в их работе; именно в этом возрасте начинает интенсивно работать щитовидная железа. Вполне возможно, что именно эта железа повинна в известной эмоциональной неустойчивости и быстрой смене настроений у семилетних детей. Однако не все в поведении детей, переживающих кризис семи лет, можно объяснить эндокринными изменениями.

Одно из самых характерных поведенческих проявлений кризиса семи лет заключается в потере детской непосредственности. Ребенок этого возраста может начать манерничать, паясничать, его поведение беспричинно становится вычурным, нарочитым. Утрата естественности реакций, отличающей дошкольника, является внешней негативной стороной более глубоких позитивных изменений. Если попытаться обозначить эти достижения одним словом, то их

можно охарактеризовать как **произвольность**. Есть все основания говорить о том, что в возрасте семи лет происходит качественный скачок в развитии, связанный с формированием произвольности, с определенной эмансипацией от окружающей среды, с появлением внеситуативного поведения[2].

Когда Л. С. Выготский и Д. Б. Эльконин говорили о кризисе семи лет, они приводили такие примеры возникновения произвольности у детей этого возраста.

Мальчик, который страдал хромотой, мешавшей ему в подвижных играх со сверстниками, тем не менее активно участвовал в этих играх, несмотря на то что зачастую они заканчивались плохо для него. Ребята сердились на него за его неловкость, дразнили, исключали из игры. Однако всякий раз, когда его снова звали поиграть, мальчик с радостью соглашался. В результате снова возникал конфликт, он плакал, однако на следующий день опять стремился принять участие в игре. И вдруг неожиданно он стал отказываться идти на улицу играть. Даже когда обеспокоенная его поведением мать стала уговаривать его пойти погонять с ребятами мяч, он заявил, что лучше посидит дома, так как ему совершенно не хочется и неинтересно играть в футбол.

Как понимать эту ситуацию? Ведь, конечно, мальчику не расхотелось играть в футбол. Что же произошло? Произошло, по терминологии Л. С. Выготского, «обобщение переживания». Если до этого момента ребенок поступал именно как ребенок — ситуативно, то теперь он уже предвидит, чем кончится для него игра, и заранее переживает возможную неудачу и грядущие огорчения. До этого времени приглашение включиться в игру вызывало только радость и немедленное желание бежать с детьми на улицу. Теперь же приглашение к игре омрачено предвидимой неудачей. Ребенок живет уже не только в ситуативном настоящем, но и в будущем. Его переживания становятся сложными, двойственными.

А вот другой пример. Отец научил сына-дошкольника играть в шашки. Вполне естественно, что ребенок все время проигрывал взрослому, который не поддавался ему. Мальчик расстраивался, однако огорчение быстро проходило, и на следующий вечер сын снова подходил к отцу с шашками. С некоторого же времени он перестал это делать. Когда отец сам предложил сыграть партию в шашки, он ответил, что не хочет. Потом, отвечая на расспросы отца, пояснил, что лучше сыграет с соседским мальчиком, который меньше его и играет хуже, чем он.

Подобные примеры говорят о том, что к концу дошкольного возраста дети утрачивают непосредственность и ситуативность

поведения; оно становится более произвольным.

Упоминавшиеся манерничанье и кривлянье также связаны с произвольностью. Ребенок сознательно принимает на себя какую-то роль, занимает какую-то заранее подготовленную внутреннюю позицию, видимо, не всегда адекватную ситуации, а затем ведет себя в соответствии с этой внутренней ролью. Отсюда и неестественность поведения, и неустойчивость, непоследовательность эмоций, и беспричинные смены настроения.

Это все пройдет. А что останется? Останется способность действовать не только под диктатом наличной ситуации, но и внеситуативно, в соответствии со свободно принятой внутренней позицией. Останется **внутренняя свобода выбора той или иной позиции,** свобода конструировать свое личное отношение к жизненным ситуациям. Останется **внутренний мир личности**, мир чувств, внутренних действий и работы воображения.

О том, что на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста происходит отделение внутреннего мира, его дифференциация от внешней среды, говорят многие данные детской психологии.

С детьми этого возраста проводились так называемые эксперименты на «насыщение», где им предлагалось намеренно скучное, однообразное занятие (писать в тетради палочки неопределенно долгое время или перекладывать спички, причем обязательно по одной, из большой кучи в спичечный коробок). Дети обычно быстро пресыщались этой деятельностью и бросали ее. Однако не все вели себя так. Ряд старших дошкольников обнаруживали совсем другую картину поведения. Они могли заниматься предложенной деятельностью удивительно долгое время; у них как бы не наступало «насыщение» этим скучным и однообразным занятием. Скорее «насыщение» наступало у наблюдавшего за ними взрослого, который в конце концов прекращал предложенную им деятельность.

Что это были за дети? Почему они не уставали от однообразия и скуки?

На все вопросы можно ответить одной фразой: эти дети умели сделать осмысленной даже ту деятельность, которая предлагалась им в этих экспериментах. Рисование палочек у них превращалось в постройку забора, перекладывание спичек — в работу крана на стройке и т. д. Внешняя картина действий оставалась крайне однообразной, однако внутренне, для них самих, за однообразными операциями стояло определенное смысловое содержание, связанное с выполнением игровых замыслов, разыгрыванием воображаемых ролевых отношений.

Обыгрывание ситуации, перенос действия во внутренний план и определенная независимость мира внутренних действий от внешней ситуации как раз и составляют тот качественный скачок в психическом развитии, который происходит при кризисе семи лет.

Формирование внутреннего плана действия означает новый уровень в развитии личности ребенка, новые возможности в овладении как внешней ситуацией, так и собственными психическими процессами. Вспомним, как Том Сойер красил забор. Мало того, что он сумел эту работу сделать интересной и осмысленной для себя, он ухитрился обыграть ее и для других детей, превратив это занятие в настолько привлекательное, что ему пришлось устанавливать очередь из желавших помалярничать.

Однако дифференциация внешнего и внутреннего плана нужна не только для обыгрывания скучных занятий. Это одно из показательных, но не самых важных ее проявлений. Она имеет исключительную ценность сама по себе. Она является примерно такой же по значению психологической трансформацией в развитии личности, как метаморфоза насекомых, когда умеющая только ползать гусеница становится и вовсе неподвижною куколкой, с тем чтобы обрести крылья бабочки и возможность лететь куда ей вздумается. Можно сказать, что внутреннее пространство личности, обретаемое в семилетием возрасте, ничуть не меньше воздушного.

Дифференциация внешнего и внутреннего означает появление **мира чувств**. В отличие от ситуативных эмоций, чувства человека устойчивы. Главное отличие чувств от эмоций состоит в том, что их источником является и осознает себя таковым сам переживающий их субъект. Чувства личностны, в них проявляется активность субъекта, овладевающего собственными психическими процессами, тогда как для эмоций характерно обратное соотношение — эмоции владеют тем, кто их испытывает.

Это не означает, что в семилетием возрасте на смену эмоциям приходят чувства. Бывает, что эмоциями живет и взрослый человек. Эмоции не исчезают, но с возрастом появляется возможность их трансформации и подчинения чувству. А эмоция, которая протекает внутри чувства, существенно отличается от «чистой» эмоции. Поэтому появление мира чувств к концу дошкольного детства означает освобождение ребенка от власти эмоций, овладение собственными переживаниями, привнесение в них интеллектуальных моментов.

Перестройка психических процессов в этом возрасте меняет

все поведение ребенка. Так, хорошо известная неусидчивость дошкольников объясняется тем, что их активность обязательно должна находить внешнее выражение. И мышление, и воображение, и эмоции у дошкольника вплетены в ткань внешнего действия. Дошкольнику несвойственно надолго задумываться — он думает, действуя, манипулируя с предметами, образами.

Специалист по дошкольному возрасту психолог А. В. Запорожец, характеризуя мышление детей-дошкольников, приводил такой пример из своих экспериментов. Ребенок должен был достать привлекательный для него предмет, висящий высоко над головой на целой системе механических рычагов. Чтобы достать этот предмет, ребенок должен был потянуть в определенную сторону определенный рычаг, предварительно разобравшись во всей конструкции. Обычно все дети дошкольного возраста сразу же приступали к решению задачи самыми простыми и непосредственными способами — они прыгали, пытались дотянуться до заманчивого предмета, хаотично дергали рычаги. Когда взрослый призывал их остановиться и подумать над тем, как можно достать этот предмет, его слова не меняли поведения детей. А один мальчик возразил очень характерно для этого возраста: «Мне не думать, а доставать надо!»

Дошкольник обычно не предается мечтам — его воображение наиболее интенсивно работает в его играх. Он не будет долго огорчаться, если устранена непосредственная причина его отрицательных переживаний. Он живет по поговорке «с глаз долой — из сердца вон». Дошкольник весь в динамике, весь открыт вовне, ему несвойственны внутренние противоречия, расхождение намерения и действия.

Это не значит, что у дошкольников низкие умственные способности, поверхностные эмоции и полная бесхитростность в поведении. Они умеют и хитрить, и вести себя по-разному с разными людьми, а их переживания бывают и сильными, и глубокими. Специальные исследования умственных возможностей детей дошкольного возраста показывают, что они много выше, чем раньше предполагалось. При определенных условиях дошкольники успешно справляются даже с такими умственными задачами, которые всегда считались посильными только для детей более старших возрастов[3].

Таким образом, дело не в том, что у дошкольников недостаточно развиты те или иные стороны их психики, а в том, что весь склад психики у них особый, свойственный только этому возрасту. Своеобразие этого возраста носит не только узкопсихологический характер, но относится и ко всему складу

личности ребенка, и к его телесной организации.

Когда же происходит переход с одной возрастной ступени на другую, то меняется все, в том числе и физиологические механизмы. Те качественные изменения в психическом развитии, о которых говорилось, происходят в тесной связи с развитием нервной системы. Внешне вроде бы ничего не меняется. Ребенок смотрит теми же глазами, действует теми же руками, однако на самом деле это другие глаза и другие руки, точнее, другой нервный механизм, управляющий этими органами.

Отсюда совершенно различные физиологические возможности дошкольников и младших школьников. Нервная система дошкольника более пластична, более способна к формированию новых связей, но она и более уязвима. Поэтому если мы будем навязывать дошкольнику несвойственные этому возрасту виды деятельности, то рискуем нанести ему непоправимый вред.

Как уже говорилось, произвольность формируется у детей только к концу дошкольного возраста. Это значит, что только к этому времени складываются и соответствующие нервные механизмы.

Что же будет, если преждевременно включить дошкольника в деятельность, требующую произвольности внимания, памяти, восприятия, — например, дать задания, требующие длительного сосредоточения взора на одном предмете или выполнения серии монотонных, но точных движений? А ведь традиционное школьное обучение весьма насыщено такими заданиями!

Легко предвидеть, что произойдет, если начать учить дошкольников школьными методами. Преподносимые таким путем знания не только не пойдут впрок, но нанесут большой вред здоровью ребенка. Нагрузки, которые легко и безболезненно переносит младший школьник, в дошкольном возрасте могут стать причиной ухудшения зрения, появления спазмов руки, возникновения неврозов, падения веса. Ухудшение общего самочувствия, повышение заболеваемости и другие печальные явления возникают в результате игнорирования возрастной специфики при обучении дошкольников.

Таким образом, если согласиться с тем, что дети-шестилетки в своей основной массе еще дошкольники и их обучение должно отличаться от школьного уже самой направленностью не на получение знаний и умений, а на формирование психологической готовности к школьному обучению, то тем более важным становится вопрос о показателях и критериях готовности детей к школе.

Неготовые к школе дети, какие они?

Приходят дети в школу... Многие из них посещали детские сады. Но и те из них, кто не ходил в детский сад, мало чем отличаются от сверстников по своим знаниям и умениям. Однако начинается учение, и этого сходства детей как не бывало. Те из них, кто был психологически готов к школе, успешно справляются со своими новыми обязанностями, с требованиями школы, а кто не готов — испытывают постоянные трудности в учении.

Как можно «на глаз» определить, кто из детей готов, а кто психологически не готов к школе? Каков самый общий критерий готовности?

Можно сказать, что самым общим показателем готовности ребенка к школе является устойчивое положительное **отношение к школьному учению.** Если он сумел безболезненно перейти к новым требованиям, если учение дается ему относительно легко, если, начав учиться, он не только не потерял интереса к учению в школе, а, наоборот, этот интерес упрочился и развился, в этом случае можно сказать о полноценной психологической подготовленности ребенка к школе.

А если этого нет и ребенку трудно учиться? Может быть, так и должно быть — «тяжело в учении»?

Распространено мнение, что с приходом в школу у детей кончается детство и начинается жизнь, полная трудностей и огорчений. Но ведь это не так! Детство должно продолжаться и в школе!

Известно, что игра дает ребенку эмоциональный подъем, приносит радость. Но ведь игра — такая же ведущая деятельность, как и учение. Почему же, говоря об учении, мы так боимся слов «радость», «удовольствие»? Ведь только получая положительные эмоции от учения, ребенок не теряет желания учиться и успешно овладевает трудной и сложной учебной деятельностью.

Но вернемся к интересующему нас вопросу о готовых и неготовых к школе детях и о том, что отличает последних от других детей. Почему им трудно учиться? Почему они никак не могут приспособиться к новой для них школьной жизни?

Наблюдения за младшими школьниками, а также анализ описаний неготовых к школе учеников, в том числе неуспевающих школьников, позволяют выделить три основные сферы, где обнаруживаются трудности.

Первая группа трудностей связана с **непониманием детьми специфической позиции учителя, его**

профессиональной роли.

На уроке в первом классе учительница предлагает решить учебную задачу: «Дети поехали за грибами. Маша нашла 4 гриба, а Витя на 2 гриба больше. Сколько грибов нашли дети?» По своим навыкам и умениям практически все дети могли бы справиться с задачей. Однако этого не происходит. И главная причина — в «неправильном» отношении учеников к самой учебной ситуации.

Есть дети, которые, едва дослушав (а иногда и не дослушав) условия, поднимают руку:

— А мы тоже ездили за грибами!

— А мы белых не нашли!

Это не шалость и не нежелание трудиться, а результат непонимания специфики учебной ситуации, роли учителя в учебном процессе. Учитель — не просто взрослый, который рассказал интересную историю и предлагает пообщаться по ее поводу. Вся его деятельность подчинена задаче дать детям знания, научить их. Непонимание этого затрудняет восприятие ребенком предложенной задачи как учебной, препятствует выделению учебной проблемы. Такие дети могут по многу раз выслушивать объяснение способа решения, но каждый раз, сталкиваясь с аналогичной задачей, попадают в тупик.

Отсутствие подобных высказываний на уроках не является гарантией, что все дети хорошо поняли задачу как учебную, понимают условность учебного общения. Отсутствие таких высказываний не значит, что их нет. Они есть — во внутреннем плане. Мы убедились, опрашивая детей после уроков, что многие трудности обучения связаны именно с неправильным восприятием ситуаций урока, непониманием истинного смысла вопросов учителя, его профессиональной роли.

Вторая группа трудностей связана с **недостаточным развитием общения и способности взаимодействовать с другими детьми**.

Учебная деятельность, во всяком случае в ее начальных формах, — **деятельность коллективная.** Это обусловлено вовсе не тем обстоятельством, что современной школе не по силам индивидуальное обучение детей, а самой сутью учебной деятельности (В. В. Давыдов, Г. А. Цукерман и др.).

В свое время Л. С. Выготский выдвинул положение, согласно которому психические функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, а затем становятся функциями психики индивида. Этот принцип в полной мере относится к учебной деятельности школьников.

Индивидуальная учебная деятельность является достоянием того, кто уже научился учиться, кто может сам организовать свою

работу по усвоению новых знаний и умений, то есть может сознательно и целенаправленно превратить самого себя из незнающего в знающего, из неумеющего в умеющего. Ученикам начальной школы, тем более первоклассникам, это пока не по силам. Так что же, они не способны осуществлять учебную деятельность? Конечно же, способны, но это пока не их индивидуальная деятельность. На первых порах это коллективная деятельность, организованная учителем и совершаемая в совместной работе с другими детьми.

Правильная организация коллективной учебной деятельности позволяет решить проблему **мотивации учения.** Действительно, ради чего учатся современные дети? Каков для них смысл их школьного учения? Только тот, что этого хотят взрослые? Или у них есть какой-то свой интерес к учению, свое понимание его ценности?

Когда-то школьное учение было путем, который вел к жизненным успехам, к обретению социального статуса, престижной профессии. Еще в довоенные годы человек, окончивший десятилетку, считался вполне образованным и имел определенные преимущества в обществе. В наше время такой однозначной, очевидной связи школьного обучения с жизненным успехом нет. Во-первых, ныне учатся все, а во-вторых, само понятие успеха стало не столь простым, как когда-то. Во всяком случае это не тот калач, которым можно заманить современного школьника. Каким же смыслом может быть наполнено школьное обучение? Беседами о том, что в наше время всякий человек должен быть образованным и культурным, здесь не обойтись. Нужны действительные мотивы учения.

Человек, как известно, — существо общественное; в общении с себе подобными обретает он свою человеческую сущность. В коллективе раскрывается индивидуальность человека, формируется его личность. В отношении к другим людям заключен конечный смысл деятельности человека. Поэтому радость коллективного труда— это и есть та эмоциональная основа, на которой строится учебная деятельность младших школьников. Деловое общение с другими участниками совместной учебной деятельности является высшей формой жизненной активности младшего школьника, максимально способствующей его развитию. Поэтому осмысленность учения в начальной школе обусловлена взаимоотношениями в учебном коллективе.

Однако этим не исчерпывается психологическое значение коллективных форм учебной деятельности. Оказывается, то, на что направлена учебная деятельность (а она направлена в первую

очередь на усвоение общих способов действий), тоже требует коллективных и совместно-распределенных видов учебной работы. Установлено, что усвоение общих способов действий требует от учащихся умения взглянуть на себя и свои действия со стороны, требует внутренней смены позиции, объективного отношения к действиям других участников совместной работы, то есть опять-таки коллективной деятельности.

Коллективная учебная деятельность предполагает интенсивное общение и совместную работу с другими учениками и учителем. Не все дети готовы к этому. Так, есть дети, которые могут работать в классе только в том случае, если учитель обращается непосредственно к ним. В остальное же время они как бы отсутствуют на уроке: не могут продолжить за своим соседом стихотворение, не слышат ответов товарищей.

Часто родители таких учеников жалуются, что детям задают на дом то, чего они не проходили в классе. Нередко такие дети имеют плохую отметку по поведению: из-за того что они не способны следить за тем, что делается в классе, они начинают шалить. Жалобы родителей и учителей на неразвитость у этих детей внимания обычно оказываются несостоятельными; в индивидуальных проверках они показывают достаточно высокие результаты. Их невнимательность и неусидчивость, как и плохое поведение на уроках, и трудности в выполнении домашних заданий, — все это звенья одной цепи. Они связаны с недостаточным уровнем развития общения и взаимодействия со сверстниками.

Третья группа трудностей связана со **специфическим отношением дошкольника к самому себе, к своим возможностям и способностям, к своей деятельности и ее результатам.**

Самооценка дошкольника почти всегда завышена: «Я самый хороший», «Я самый сильный». Это в полной мере относится и к продуктам его деятельности: «Мой рисунок самый интересный», «Моя поделка лучше всех».

Приходит такой ребенок в школу, получает какие-то замечания от учителя, приносит домой не только хорошие отметки, и начинается закономерная реакция: «Школа плохая», «Учительница злая», «Математика неинтересная». Эти «выводы», конечно же, не способствуют успешному вхождению ребенка в новую жизнь. Они создают большие трудности в адаптации к школе, препятствуют успешности всего последующего школьного обучения.

Выделенные три группы трудностей являются наиболее важными и первичными для психологически неготовых к школе

детей. На их базе могут появляться и другие, имеющие в своем основании одну, две или все три из выделенных выше причин. Их проявления, хотя и, достаточно яркие, тем не менее не всегда могут быть своевременно установлены, не всегда доступны фиксации «на глаз».

Где же формируется психологическая готовность к школе? В каких видах деятельности ребенка и при каких условиях складываются психологические предпосылки, необходимые для построения обучения по школьному типу?

ГДЕ И КАК ФОРМИРУЕТСЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ

Показатели готовности

В современной науке существует много разнообразных подходов к пониманию этой проблемы, что оборачивается несовпадающими, а иногда даже взаимоисключающими выводами.

«Знания, умения и навыки — все к ним сводится **и** все ими исчерпывается». Если исходить из этого, то детей надо учить и еще раз учить — чем раньше, тем лучше и чем больше, тем лучше.

Появляются статьи о вундеркиндах, которые читают и считают с трех и даже с двух дет, рисуют и музицируют в столь юном возрасте, что все только диву даются. Родители из благих побуждений стремятся не упустить время и дать своим детям всё — естественно, в согласии с тем, как они сами это «всё» понимают. У кого-то ребенок в два года висит вниз головой на шведской стенке и повторяет при этом таблицу умножения, у кого-то играет в шахматы и увлекается чтением энциклопедических словарей, где-то младенцы соревнуются в подводном плавании...

Пределов нет ни родительскому рвению, ни пластичности детской психики. Но что из всего этого действительно идет на пользу? В каком случае более ранние сроки обучения детей оказывают полноценное развивающее влияние, а когда все это — в лучшем случае безвредная трата времени и сил? Это вопрос, нуждающийся в специальном рассмотрении, что, однако, может увести пас далеко от обсуждаемого предмета. Нам важно выяснить, достаточно ли одних знаний и умений для успешного обучения детей в школе.

Пришел ребенок в первый класс. Читает бегло, считает до ста, решает арифметические задачи на сложение и вычитание, демонстрирует речь с большим словарным запасом — вроде бы все с ним в полном порядке. Однако проходит несколько месяцев, и его мать жалуется: «Не знаю, что делать с сыном. Так мы его готовили к школе, столько с ним занимались, а вот успехами похвалиться нельзя. Главное — совсем не хочет учиться. Игрушки тайком носит в портфеле, а ведь я давно у него все игрушки отобрала и спрятала».

Такие случаи — не редкость. Знания и умения сами по себе не обеспечивают успешности школьного обучения. Этот факт хорошо знаком учителям. Приводят ребенка в школу, он показывает высокий навык чтения и счета, а в классе вдруг лезет под парту, чем смешит одноклассников, и вообще ведет себя как

маленький. Пока проходили то, что он уже знал, учился неплохо, а как пошел новый для него материал, отключается от работы, не хочет приложить старание...

«Самое главное, чтобы ребенок хотел учиться, хотел быть учеником». Так говорят представители другой точки зрения (о ней уже говорилось выше). И они во многом правы.

Большинство приходящих в школу первоклассников хочет учиться. Им нравится ходить в форме, носить новый портфель с новыми красивыми книжками и тетрадями, получать в школе отметки и иметь новое, особое положение в семье: «Он у нас уже ученик!»; «Тише! Не мешайте Пете делать уроки!»

Однако делать уроки, писать палочки и буквы, читать заданное на дом, учить наизусть вовсе не так интересно и весело, как это представлялось раньше. Желание учиться было сильнее до школы. Когда же пришла пора прилагать реальные усилия и, кроме привилегий ученика, иметь еще и обязанности не всегда приятного свойства, то это желание сильно поубавилось. Случается, что дети, очень хотевшие учиться, став учениками, просятся обратно в детский сад, а дети, откровенно признававшиеся в том, что не хотят идти в школу, впоследствии принимают ее как должное и учатся без особых затруднений. Как говорится, «аппетит приходит во время еды».

Таким образом, желание учиться само по себе не устраняет возможных трудностей в учении, хотя, безусловно, является важной составной частью психологической готовности к школе (как, впрочем, и соответствующие знания, умения и навыки).

Поэтому, наверное, наиболее правы те, кто говорит, что проблема психологической готовности детей к школе является **комплексной**. Чтобы удовлетворять требованиям современной школы, нужны и знания, и умения, и желание учиться, и многое другое, целый набор психологических свойств и качеств.

Можно было бы, конечно, нарисовать образ «идеального первоклассника» и сказать об этой учительской мечте — вот абсолютно подготовленный к школе ребенок. Правда, в этом случае все реальные дети, приходящие в школу первого сентября, будут в чем-то с изъянами. Все они будут в той или иной мере неготовыми к школе, а это, безусловно, неверно.

Чтобы быть хорошо подготовленным к школе, вовсе не обязательно обладать всеми мыслимыми и немыслимыми достоинствами. Значит, в том комплексе свойств и качеств, который образует «идеального ученика», есть нечто существенное, без чего невозможно успешное школьное обучение, и что-то второстепенное, без чего вполне можно начинать учиться.

Таким образом, если мы согласимся с тем, что готовность к школе есть некий комплекс психологических свойств и характеристик, то потребуется не только установить, какие именно это свойства, но и выяснить, как они между собой соотносятся, какие из них образуют ядро психологической готовности, а какие не столь фундаментальны.

Как уже говорилось, главное отличие обучения шестилеток состоит в том, что оно направлено не столько на усвоение детьми предусмотренных программой знаний, сколько на **общее психическое развитие ребенка,** в том числе на подготовку к последующему школьному обучению. Эта особенность сказывается на всех сторонах педагогического процесса. Исключительно важное значение при этом имеет оценка его успешности.

Действительно, если в рамках обучения по школьному типу мы можем судить о результатах деятельности педагога, проверив знания его учеников, то что же будет свидетельствовать о качестве педагогической работы с детьми-шестилетками?

Не имея показателей психического развития детей и критериев их подготовленности к школе, учитель, работающий с шестилетками, оказывается безоружным в своей профессиональной деятельности. Он не в состоянии оценить свою работу, не может вовремя заметить и исправить ее недочеты и вообще движется «вслепую». В этих условиях вполне естественно будет происходить соскальзывание к привычным школьным формам работы, где учитель имеет хорошо знакомую для него почву под ногами и опору в традиционном опросе учащихся, проверке выполнения заданий, использовании отметки и т. д. В результате «школа для маленьких» превратится в «маленькую школу», то есть произойдет именно то, против чего предостерегали все виднейшие ученые-психологи, специалисты по дошкольному детству.

Чтобы не произошло этой беды, чтобы не навязывать детям-шестилеткам несвойственные для этого возраста виды деятельности и формы учебно-воспитательной работы, необходимо, чтобы каждый педагог, работающий с ними, был вооружен знанием психологических закономерностей развития детей этого возраста. Он должен хорошо понимать и чувствовать особенности дошкольников, владеть методами дошкольной педагогики. Тогда он сможет определить, когда будет своевременным и оправданным переход к собственно школьным формам учебной работы.

Выше были выделены три основные группы трудностей, с которыми сталкиваются неготовые к школе дети. Причины их

затруднений лежали либо в сфере общения со взрослым (непонимание условности вопросов учителя, его особой позиции, специфичности учебных ситуаций и учебного общения), либо в системе взаимоотношений и взаимодействия со сверстниками (неумение слушать товарища и следить за его работой, содержательно общаться со сверстниками, согласовывать с ними свои действия), либо в сфере их собственного самосознания (завышенная оценка своих возможностей и способностей, необъективное отношение к результатам своей деятельности, неверное восприятие оценок учителя). Эти три группы трудностей выделены не случайно.

Они отражают основные стороны психологической готовности детей к школе и школьному обучению. Соответственно и показатели психологической готовности к школе будут подразделяться на эти же три группы.

Как уже говорилось, **в сфере общения ребенка со взрослым** к концу дошкольного возраста происходят существенные изменения. Если попытаться обозначить эти изменения одним словом, то это будет **произвольность.** Общаясь и взаимодействуя со взрослым, ребенок начинает ориентироваться не только на непосредственные отношения с ним, не только на наличную ситуацию, но и на определенные, сознательно принятые задачи, нормы, правила. Общение приобретает определенный контекст, становится внеситуативным. Эти изменения могут быть обнаружены в самых разнообразных ситуациях общения детей со взрослым — и на уроке, и в повседневном обиходе, и в играх с участием взрослого.

Когда мы специально изучали развитие произвольности в общении дошкольников со взрослым, то использовали известную игру в фанты. Дети должны были отвечать на вопросы взрослого, не применяя «запрещенные» слова. В данном случае это были слова «да» и «нет» («не»). Вопросы же задавались такие, что большинство из них предполагало в ответах употребление слов, запрещенных правилами игры. Поэтому, чтобы отвечать в соответствии с правилами, зачастую нужно было говорить явную нелепицу или неправду. Например, детей спрашивали: «Коровы умеют летать?», «Ты любишь ходить к доктору?», «Твой папа играет в куклы?». Дети с непосредственным поведением воспринимали только прямой и однозначный смысл вопросов. Они не удерживали контекста данной ситуации общения, не понимали условности вопросов, хотя хорошо знали и могли воспроизвести правила игры.

Способность поступать не импульсивно, как диктует наличная ситуация, а согласно принятым условиям можно

обнаружить не только в этой, но и в других играх, а также в других видах деятельности детей. Эта способность устойчиво удерживать контекст общения, видеть второй, условный план в вопросах взрослого, обращающегося к ребенку, составляет важнейшую сторону психологической готовности детей к школе.

Другая, не менее важная, сторона связана с **общением и взаимодействием со сверстниками.**

Для выявления способности детей устанавливать содержательные контакты друг с другом и взаимодействовать в ситуации совместной деятельности можно использовать самые различные методики и приемы. Много может дать и простое наблюдение (если, конечно при этом хорошо знать, что именно нужно увидеть).

Чтобы установить способность детей к сотрудничеству и содержательному общению друг с другом в совместной деятельности, мы использовали специальную игровую методику. Это был лабиринт, расположенный на большой прямоугольной доске. В противоположных углах этой доски находились два гаража с несколькими игрушечными машинками, окрашенными в соответствующие гаражам цвета. Перед началом игры машинки ставились в «чужой» гараж. Затем двум детям предлагалось провести машинки по лабиринту так, чтобы каждая из них оказалась в гараже соответствующего цвета. Это задание могло быть выполнено детьми только в том случае, если они как-то договорятся друг с другом, будут согласовывать свои действия с действиями партнера. В противном случае действия каждого из них будут препятствовать действиям другого и цель — поставить свои машинки в свой гараж — останется недостигнутой.

Обнаружилось, что часть детей вообще не обращала внимания на партнера. Все их внимание было направлено на машинки. Они возили их, гудели, перескакивали через барьерчики лабиринта. Цель игры — поставить машины в гараж — они быстро упускали из виду, и их деятельность превращалась в бесцельное манипулирование машинами.

Другие дети уже обращали внимание на действия партнера, но подлинного взаимодействия не было. Они в лучшем случае воспринимали действия партнера как образец для подражания.

У части детей возникало взаимодействие, носившее, правда, эпизодический характер. Например, когда их машины сталкивались, дети пытались как-то договориться: «Давай я сначала проеду, а ты потом», «Подожди, не ставь свою машину в гараж, дай мне выехать из него!».

Часть детей воспринимала ситуацию задачи в целом и устойчиво удерживала цель игры, но игра для них приобрела

характер соревнования-соперничества. Они внимательно следили за действиями партнера-соперника, пытались намеренно помешать ему. При этом они планировали последовательность своих действий и предвосхищали их результаты: «Ну да! Если я тебя пропущу, ты меня опять обгонишь, и я тогда проиграю!»

Только у части детей возникло подлинное сотрудничество и партнерство. Здесь уже не было соревновательных отношений. Дети воспринимали задачу как общую для них и согласовывали свои действия. При этом в одних случаях планирование за двоих носило ситуативный характер, а в других дети, еще не приступая к вождению машинок, вырабатывали стратегию их проведения по лабиринту. Они предварительно составляли общий план своих действий и действий партнера, договаривались: «Давай сначала отвезем твои машинки в гараж, а потом мои». Однако такой уровень взаимодействия детей в дошкольном возрасте скорее исключение, чем правило.

Наиболее типичен для дошкольников с хорошим психическим развитием **кооперативно-соревновательный уровень общения со сверстниками,** когда дети устойчиво удерживают общую игровую цель и отношение к партнеру как к противнику по совместной игре. Это, как оказалось, тот минимально необходимый уровень развития общения и взаимодействия детей, когда становится возможным построение новой ведущей деятельности. Об этом же говорят результаты исследований, показавших, что начальная форма полноценной учебной деятельности может быть только **коллективной** и **совместной** деятельностью самих школьников, школьников **и** учителя [4].

Третья сторона психологической готовности к школе относится к сфере **самосознания личности.** Замечено, что с переходом в новый возрастной период происходят серьезные изменения в отношении ребенка к самому себе. Расширяется не только внешний круг жизнедеятельности ребенка — расширяется и его внутренняя жизнь, осознается ранее не осознававшееся. Л. С. Выготский подчеркивал, что в этом переходном возрасте происходит **открытие ребенком своих переживаний.** До этого ребенок, безусловно, имеет переживания, но не знает, что он переживает, что он является переживающим субъектом. Теперь возникает активное, действенное отношение к собственным эмоциям. Меняется все самосознание ребенка, в том числе и самооценка.

Выше уже говорилось, что самооценку дошкольников отличает явная необъективность и завышенность. Когда дошкольника просят поставить на ступеньки нарисованной

лестницы детей его группы, ранжировав их по какому-то социально одобряемому признаку («самый сильный», «самый добрый»), то себя он, как правило, ставит на самую верхнюю ступень. Иная картина наблюдается в самооценках младших школьников. Они тоже обычно ставят себя на лестнице выше ее середины, но уже не на самую верхнюю ступеньку. Кроме того, у них появляется тенденция к обоснованию своих оценок. Это исключительно важно для последующего формирования умения оценивать свою деятельность и результаты учения.

Таким образом, выделенные три сферы — **отношение к взрослому, к сверстнику и к самому себе** — являются основными сторонами психологической готовности детей к школе. Эти стороны тесно связаны с реальным процессом школьного обучения и формированием у детей учебной деятельности. Оказалось, что выделенные стороны психологической готовности к школьному обучению определенным образом соотносятся с основными структурными компонентами учебной деятельности.

Структура учебной деятельности

Детство — не только подготовка к школе и ко всей последующей жизни, но уже сама жизнь ребенка. Детство самоценно. От того, насколько счастливым и радостным оно было, зависит характер, весь склад личности взрослого человека, во многом и его судьба. Основа нашей взрослой личности там, в детстве. Очень многое из того, что закладывается в детстве, никуда впоследствии не уходит, не превращается только в строительный материал для чего-то более сложного, но остается в человеке на всю жизнь. Это и дорогие каждому воспоминания, и те ценности, которые составляют сердцевину мировоззрения, и устойчивые эмоции, окрашивающие всю жизнь человека.

Детство нуждается в охране и защите, в бережном, предельно чутком к нему отношении. Поэтому задача подготовки детей к школе должна решаться не изолированно, не любыми средствами и путями, а в обязательном подчинении задачам более высокого порядка. Любые конкретные задачи обучения и воспитания не должны противоречить специфике детства и жизненным интересам ребенка.

Подготовка к школе органично войдет в жизнь ребенка, если она будет строиться с учетом психологической специфики дошкольного возраста и ведущей деятельности этого периода — ролевой игры. Однако содержание и направленность этой работы связаны с ведущей деятельностью младшего школьного возраста — с учебной деятельностью. Формирование психологических предпосылок и основ этой деятельности происходит в дошкольном возрасте, хотя сама эта деятельность складывается только на учебных занятиях в школе. У дошкольников этой деятельности нет и быть не может, так как только к концу дошкольного детства возникают ее внутренние психологические предпосылки. Их формирование — это и есть суть психологической подготовки детей к школе.

Исследователями, изучавшими учебную деятельность младшего школьника (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.), установлено, что главное в учебной деятельности — **учебная задача.** Это и начало, и стержень, и венец всему учебному делу. Следует сразу же оговорить, что учебная задача — не всякая «задача из учебника», а только такая задача или система задач, которая содержит в себе **учебную проблему.** Учебная же проблема моделирует основы изучаемой теории. Поэтому для учебной деятельности характерно теоретическое отношение к действительности. Если о дошкольнике условно можно было бы

сказать, что он «практик», то младший школьник — это уже «теоретик».

В чем отличие теоретической направленности учебной деятельности от практической ориентации дошкольников? В практической деятельности главное то, что должно быть достигнуто, то есть цель, а в теоретической деятельности цель отступает на второй план, и главным становится то, **как** она может быть достигнута, то есть **способ действия**.

Вспомним пример А. В. Запорожца о типичном поведении дошкольника в ситуации, когда надо было подумать: «Мне не думать, а доставать надо!» Это ответ, продиктованный практической установкой.

Вспомним также пример, часто приводившийся Д. Б. Элькониным. На уроке математики младшим школьникам предлагается по-другому расставить мебель в классной комнате. Задача вроде бы сугубо практическая. Однако учитель обращает внимание детей на то, что при этом шкаф может не пройти в проем двери, а стол может не поместиться в предназначенный ему угол. Как быть? Одни дети предлагают все же начать переносить мебель: «А там посмотрим, вдруг шкаф пройдет». Это типично дошкольный, «практический» подход. Однако часть детей начинает искать иное решение. Они предлагают чем-то измерить шкаф. Возникают различные предположения, как это лучше сделать. Тем самым практическая задача для этих детей трансформируется в учебную, в теоретическое рассмотрение проблемы измерения и сравнения величин.

Следует обратить внимание на то, что учебная задача при всей ее теоретичности решается младшими школьниками не в умозрительном плане, не в отвлеченных рассуждениях, а в конкретных предметных действиях. Они прикладывают к шкафу палку или веревку, делают на них отметки, придя к необходимости введения единицы измерения, наносят соответствующие деления. Итак, учебная задача решается с помощью учебных действий, направленных на поиск и выделение общих способов решения какого-то класса задач.

Учебные действия — это второй компонент учебной деятельности (первый — учебная задача). Можно было бы сказать, что вся учебная деятельность состоит из учебных действий, но при этом следует учитывать, что начинается деятельность с принятия той или иной задачи как специфически учебной, и на решение этой задачи направлены учебные действия. Кроме того, среди самих учебных действий выделяется особый класс, который может быть назван третьим компонентом учебной деятельности, — это **действия контроля и оценки**. В этих действиях ребенок

направлен как бы на самого себя.

У учебной деятельности, как и у игры, в отличие от практической деятельности, нет внешнего продукта. Ее результат — изменение самого познающего субъекта. Из незнающего, неумеющего он превращается в знающего и умеющего. Поэтому контроль и оценка в учебной деятельности особые, отличающиеся от контроля и оценки в практических видах деятельности. Эти действия в учебной деятельности являются **самоконтролем и самооценкой**, то есть принадлежат сфере самосознания личности.

Нетрудно заметить связь трех компонентов учебной деятельности — учебной задачи, учебных действий и действий контроля и оценки — с выделенными выше тремя сторонами психологической готовности к школьному обучению, а именно с отношением ребенка ко взрослому, к сверстникам и к самому себе. О способах формирования выделенных компонентов психологической готовности к школе и пойдет речь дальше.

Формирование произвольности в общении ребенка со взрослым

Прежде чем приступить к описанию того, как формировать произвольное общение ребенка со взрослым, проанализируем, а зачем оно нужно, как связано с последующим учением и что заставляет ставить его в самый центр психологической готовности ребенка к школе.

Напомним, что специфическими чертами этого вида общения было подчинение поведения и действий ребенка определенным нормам и правилам, опора не на наличную ситуацию, а на все то содержание, что задает ее контекст, понимание позиции взрослого и условного смысла его вопросов.

Оказывается, что все эти черты необходимы ребенку для **принятия учебной задачи** — одного из важнейших компонентов учебной деятельности.

Что значит уметь принимать учебную задачу? Это означает способность ребенка выделить вопрос-проблему, подчинить ей свои действия и опираться не на наличную ситуацию, а на те логические, смысловые отношения, которые отражены в условиях задачи. В противном случае дети не смогут решать задачи не в силу отсутствия у них умений и навыков или вследствие интеллектуальной недостаточности, а по причине недоразвитости их общения со взрослым. Они будут либо хаотично действовать с предложенными числами — прибавлять к пионерам скамейки, либо подменят учебную задачу ситуацией прямого общения со взрослым (как в рассказанном выше случае, когда дети решали задачу, в условиях которой говорилось о поездке за грибами).

Не спасает от такого положения и учебник, так как выделение отношений между величинами исходя из описанной в условиях задачи наличной ситуации (поездка за грибами) является для таких детей непосильной работой.

Таким образом, произвольность в общении со взрослым необходима детям для принятия учебной задачи. Проверить это не составляет труда.

Можно предложить детям решить задачу, где были бы разведены и противоположно направлены действительные, задаваемые условиями задачи существенные отношения в ней и те наличные отношения в предметной ситуации, которые непосредственно видит ребенок. Например: «Заяц больше волка, волк больше медведя. Кто в этом случае больше — заяц или медведь?» Если ребенок принимает задачу как учебную, он

начинает ее решать. Об этом свидетельствует время, которое проходит, прежде чем он ответит, сосредоточенный вид ребенка, просьба повторить условия, аргументированный ответ, апеллирующий к условиям задачи, и т. д. Но если ребенок не владеет произвольно-контекстным общением со взрослым, то без промедления скажет: «Конечно, медведь! Ведь медведь самый большой в лесу!»

Другая задача, которая может помочь определить уровень общения ребенка со взрослым, заключается в том, что взрослый предъявляет ребенку два карандаша различной длины, причем так, что меньший несколько выступает вперед. Ребенка просят показать больший карандаш.

Следует иметь в виду, что измерение предметов (их сравнение по величине) по программе детского сада вводится, начиная с младшей группы, то есть большинство учеников им хорошо владеет. Однако воспользуются этим методом лишь те дети, которые приняли задачу как учебную, остальная же часть детей уверенно покажет на выступающий вперед карандаш.

Следует оговорить, что подобные задачи обычно в педагогике и психологии применяются для определения интеллектуального развития ребенка. Дети, не умеющие решать такие задачи, попадают в разряд «бестолковых», и учителя обычно бывают весьма скромного мнения об их умственных способностях. Оказывается же, дело вовсе не в уме, а в умении общаться со взрослым, понимать его, по определенным законам строить свои отношения с ним.

Как же помочь таким детям? Как сформировать у них произвольность в общении? Как научить их понимать и принимать учебные задачи?

Определенную подсказку в решении этих вопросов мы получили, играя с детьми в фанты. Оказалось, что достаточно искусственно удлинить отрезок времени между вопросом взрослого и ответом ребенка (ребенок должен был отвечать по световому сигналу фонарика, а фонарик зажигался через минуту после вопроса), как почти половина ранее ошибавшихся детей стала отвечать на вопросы правильно.

Что же произошло? Почему такая временная задержка помогла найти верный способ решения задачи? С одной стороны, по-видимому, введение в игровую ситуацию специального сигнала подчеркивает ее условность и тем самым поворачивает ребенка ко второму смыслу задаваемых взрослым вопросов. С другой стороны, временна́я задержка чисто физически препятствует скоропалительным импульсивным ответам. Другими словами, она дает возможность сначала подумать, а

потом отвечать. И многие дети этим воспользовались. Правда, следует иметь в виду, что этот прием применим только к детям старшего дошкольного возраста. Дети же младшего и среднего дошкольного возраста не сумеют им воспользоваться, так как просто забудут вопрос за то время, которое было им отведено для продумывания ответа.

Многие учителя знакомы с тем фактом, что ребенок сразу после вопроса учителя отвечает неправильно, а если дать ему подумать, то ответ радикально меняется. Нам представляется, что этот методический прием вполне хорош для работы с детьми шестилетнего возраста. Он будет учить детей подчинять импульсивное поведение определенным нормам, учить их думать.

Однако одним этим приемом не сформировать настоящей произвольности в общении со взрослым. Для этого нужна целая система занятий-игр. Особое место тут занимает **сюжетно-ролевая игра.** Она предполагает определенный сюжет, определенное содержание, которое задается и проигрывается разнообразными взаимосвязанными ролями: врач — пациент, шофер — пассажир, учитель — ученик.

Специальные исследования показывают, что дети, имеющие низкий уровень общения со взрослым, дети, испытывающие трудности в принятии учебных задач, как правило, не умеют играть. Вся их игра сводится к простому манипулированию игрушками. Сюжеты их игр очень бедны. Оки не в состоянии удержать роль в течение длительного времени, не согласуют свои действия с другими участниками.

Таким образом, главное внимание при формировании произвольности в общении со взрослым надо уделять **сюжетно-ролевой игре.**

Для этого детям следует предлагать разнообразные игры, причем необходимо учить их самостоятельно придумывать сюжеты, точно выполнять уже заданные. Следует иметь в виду, что, во-первых, должны быть разнообразны сами сюжеты, а во-вторых, детей следует учить согласованию различных ролей внутри тех или иных сюжетов. Если дети младшего дошкольного возраста умеют хорошо выполнять только противоположные по содержанию роли, то от шестилеток требуется уже умение согласовывать и однопорядковые роли, а также роли с неявными взаимосвязями (врач—медсестра, ученики в классе и т. д.). Особое место принадлежит играм в детский сад и в школу, причем каждый играющий должен побывать во всех ролях — и учителем, и воспитателем, и учеником, и ребенком, посещающим детский сад.

Когда дети по-настоящему освоят сюжетно-ролевую игру,

когда они смогут долго, без помощи взрослого играть по ими самими придуманному сюжету, когда для них не будет трудно согласовывать свои ролевые действия с действиями других детей, когда они с полуслова будут понимать весь контекст ситуации, тогда у них наверняка будет сформирована произвольность в общении.

Формирование взаимодействия и общения со сверстниками

Общение ребенка со взрослым является хотя и очень важным, но не единственным компонентом психологической готовности к школе. Как уже говорилось, другим не менее важным компонентом является общение и взаимодействие со сверстниками.

Это имеет двоякое значение для последующего школьного учения. Во-первых, только соответствующий уровень развития общения ребенка со сверстниками позволяет ему адекватно действовать в условиях коллективной учебной деятельности. Во-вторых, оказывается, что общение со сверстниками тесным образом связано с таким важнейшим элементом учебной деятельности, как учебное действие. Как уже говорилось, овладение учебными действиями дает ребенку возможность усваивать общий способ решения целого класса учебных задач. Дети, не владеющие общим способом, как правило, научаются решать только одинаковые по содержанию задачи.

Приходит ученик из школы и начинает решать заданную на дом задачу. Ничего не получается. Тогда он идет за помощью к родителям, жалуясь при этом, что в школе они таких задач не решали. Когда же встревоженная мама находит в тетради ученика аналогичную задачу с объяснениями, то ребенок бывает очень удивлен: «Разве эта задача такая же? Ведь в классе мы решали про грибы, а на дом задали про ягоды!»

Учителя начальных классов хорошо знают, какие трудности у детей вызывают так называемые косвенные задачи, хотя они содержат те же самые зависимости между величинами, что и прямые задачи. Кстати, было установлено, что различия в умении решать прямые и косвенные задачи могут служить показателем уровня общения ребенка со сверстниками.

Можно предложить детям следующие три прямые и три косвенные задачи.

Прямые:

1. На ветке сидели две птички. Прилетели еще три. Сколько стало на ветке птичек?

2. Около школы росло шесть деревьев. Три дерева пересадили. Сколько деревьев осталось около школы?

3. У мальчика было четыре конфеты. Ему подарили еще три. Сколько конфет стало у мальчика?

Косвенные:

1. На ветке сидели птички. К ним прилетели еще две птички, всего стало пять птичек. Сколько вначале было птичек на дереве?

2. Около школы росли деревья. Когда выкопали три дерева и пересадили их на другое место, то осталось четыре дерева. Сколько вначале росло деревьев около школы?

3. У мальчика были конфеты. Когда ему подарили еще три конфеты, то у него стало шесть конфет. Сколько вначале было конфет у мальчика?

Дети, легко справившиеся с обоими типами задач, легко выделяют общий способ и имеют довольно высокий уровень общения со сверстниками.

Дети, не справившиеся ни с прямыми, ни с косвенными задачами, как правило, просто не владеют необходимыми для этого умениями и арифметическими навыками (сложением и вычитанием).

Дети, справляющиеся с прямыми и не справляющиеся с косвенными задачами, решающие косвенные задачи, как прямые, имеют низкий уровень общения и взаимодействия со сверстниками. Главная трудность таких детей состоит в том, что они очень жестко привязаны к своей позиции и не могут посмотреть на ситуацию «другими глазами», встать на точку зрения своего партнера.

О развитии этой способности у детей можно судить, предложив им следующую задачу. Ребенку дается часть шахматной доски (3 клетки х 3 клетки), полоска цветной бумаги и три шашки. Его просят расположить шашки на доске так, чтобы взрослый не смог положить полоску бумаги ни на какие три клетки подряд — ни по горизонтали, ни по вертикали, ни по диагонали доски, С этим заданием можно успешно справиться, если с самого начала удерживать во внимании не только свою задачу и позицию, но и позицию взрослого, проверяющего правильность расположения шашек наложением полоски цветной бумаги. Результаты решения этой задачи помогут выделить тех, кто не справляется с ней в силу низкого уровня общения и взаимодействия со сверстниками, так как способность встать на позицию другого наиболее эффективно формируется в общении с другими детьми.

Для формирования надлежащего уровня общения со сверстниками также необходима целая система занятий, которая предполагает следующие приемы:

1) совместная деятельность — игра, где дети должны согласовывать свои действия уже не по заданным ролям, а по предметному содержанию и смыслу этой деятельности;

2) игра взрослого с ребенком, где взрослый показывает

ребенку образцы взаимодействия на правах равного партнера;

3) непосредственное обучение детей взаимодействию в ситуации общей задачи, когда взрослый подсказывает им, помогает совместными усилиями решить предложенную задачу;

4) введение в игру детей-«болельщиков», которые своим одобрением, поддержкой одного из участников помогут играющим установить соревновательные отношения;

5) введение в коллективную игру «управляющего» (одного из детей), который «дирижировал» бы игрой остальных участников и тем самым учился одновременно учитывать позиции всех играющих;

6) введение в игру двух «управляющих» с взаимно противоположными позициями таким образом, чтобы в течение всей игры они должны были учиться удерживать общую задачу, сохраняя при этом соревновательные отношения;

7) игра, в которой ребенок исполняет одновременно две роли с взаимно противоположными интересами, благодаря чему у него формируется умение одновременно рассматривать ситуацию с разных сторон.

Есть одна детская деятельность, где почти все описанные приемы собраны воедино. Это **игра с правилами.** При формировании общения ребенка со сверстниками играм с правилами следует уделять особое внимание.

Игра с правилами вообще имеет очень большое значение для психического развития детей старшего дошкольного возраста, к которым относятся и интересующие нас шестилетки. Игры с правилами непосредственно предшествуют учебной деятельности. В них ребенок учится подчиняться правилу, причем это правило становится для него внутренним. Эти игры в отличие от сюжетно-ролевых предполагают особый подготовительный этап, направленный на овладение принципом и правилами игры, характерными для нее способами действия.

Деятельность ребенка на таком подготовительном этапе представляет собой своеобразный прообраз учебной деятельности, ее структуры и строения. Самое же главное с точки зрения подготовки детей к школе — это то, что в играх с правилами ребенок учится «деловому», содержательному общению со сверстниками.

Формирование отношения к себе

Третьим компонентом психологической готовности ребенка к обучению в школе является отношение к самому себе. Мы уже отмечали, что самооценка дошкольников, как правило, всегда завышена. Учебная же деятельность предполагает высокий уровень контроля, который должен базироваться на адекватной оценке своих действий и возможностей.

Специальное исследование показало, что дошкольники и младшие школьники абсолютно по-разному, диаметрально противоположным образом оценивают ситуацию, когда что-то не получается. Например, детей просили оценить картинку, где мальчик пытается поднять ведро с водой и не может это сделать. Дошкольники уверенно отвечали: «Ведро тяжелое». Младшие школьники видели причину в другом: «Мальчик слабый». Когда на картинке девочка прыгала через скамейку и упала, дошкольники объяснили причину ее неуспеха тем, что «скамейка высокая», а младшие школьники — тем, что «девочка маленькая и еще не научилась прыгать». Приведенные ответы дошкольников показывают, насколько опасно детей с таким отношением к себе, к своим и чужим неудачам учить по школьному типу. Очень часто такой опыт заканчивается уже известным образом: «Учительница злая», «Школа плохая», «Математика скучная».

Как же помочь детям сформировать адекватное отношение к себе и умение конструктивно оценивать причины своих трудностей и неудач?

Завышенная самооценка свойственна ребенку не в силу его нескромности и бахвальства, а потому, что он не умеет посмотреть на себя со стороны и видеть других с разных сторон, не знает, как анализировать и сопоставлять свои и чужие работы. Ни в коем случае нельзя искусственно понижать самооценку ребенка. Надо учить его «видеть» других, показать возможность перехода с одной позиции на другую при рассмотрении одной и той же ситуации, помочь ему стать на позицию учителя, мамы, воспитателя. Тут могут помочь «режиссерские» игры.

Режиссерская игра имеет большое значение в психическом развитии ребенка. Она является той начальной формой, из которой впоследствии появляется сюжетноролевая игра, и она же является ее результатом, венцом сюжетно-ролевой игры. Режиссерская игра предполагает умение ребенка создавать и воплощать сюжет, требует от него одновременного исполнения множества ролей. Тем самым она стимулирует воображение ребенка и помогает ему вместить в свое «я» много разных образов

и ролевых позиций. Это приводит к разносторонней и более объективной оценке себя и других.

Что нужно для режиссерской игры? Во-первых, мелкие игрушки, с помощью которых ребенок сможет разыгрывать сюжет. Лучше, если одни и те же игрушки используются для разных сюжетов, то есть они должны быть не очень специфическими. Затем необходимо участие взрослого, который своими вопросами стимулировал бы игру, чтобы это была именно игра, а не просто манипулирование предметами. К примеру: «А что это у тебя?», «А куда едет машина?», «Кто водитель?», «Что было до этого?», «Что будет дальше?» Режиссерские игры могут быть и коллективными. Но все равно предполагается исполнение одним ребенком нескольких ролей одновременно.

Хорошим способом обучения режиссерской игре является игра-драматизация. Она представляет собой разыгрывание детьми определенных, заранее заданных сюжетов (сказок, пьес). Однако следует иметь в виду, что игра-драматизация и режиссерская игра — не одно и то же. И при формировании адекватного отношения к себе особое значение имеет именно режиссерская игра.

Таким образом, формируя психологическую готовность к школьному обучению, следует учить детей сюжетно-ролевым играм, играм с правилами и режиссерским играм.

Кроме этих видов деятельности, надо иметь в виду и некоторые другие специфические моменты.

Самым главным в формировании самосознания детей является, пожалуй, **отношение взрослого к ребенку.** Взрослый постоянно учит: учит есть, учит играть, учит читать, учит нравственным нормам и по мере научения оценивает ребенка, направляя и корректируя его деятельность и поступки. В школе оценка приобрела форму отметок. В последнее время снова стали вестись острые дискуссии относительно отметок в школе. Имеется, как известно, опыт «безотметочного» обучения.

Особое значение приобретает эта проблема в связи с обучением шестилеток в школе. Как влияет отметка на формирование самосознания ребенка и его личности в целом? Как оценивать шестилеток? За что в школе ставят отметки, в том числе плохие?

Как оценивать шестилетних детей?

Действительно, за что в школе ставят плохие отметки? Не выучил урок — два, забыл тетрадь — снова два, шалил на перемене — опять двойка. Часто на основании этих отметок ученики делают выводы о плохом отношении к ним учителей, а учителя на основании среднего арифметического из отметок слагают свою оценку учеников. Так что же такое отметка и оценка?

Во-первых, это совсем не одно и то же. Можно было бы сказать, что отметка — частный случай, или вид, оценки. Однако школьная отметка — очень своеобразный вид оценки, к тому же имеющий свою историю, которая, по всем приметам, еще далеко не завершилась.

В чем главный недостаток отметки? Наверное, в самой ее сути, в том, что она является «превращенной» формой оценки в учебном процессе, которая легко становится «извращенной» оценкой.

Что такое оценка вообще? Это такое отношение, которое устанавливает меру соответствия того, что оценивается, тому, каким оно должно быть. В основании оценки лежит идеал, эталон, норма. Так, результат деятельности соотносится с ее целью, наличное с заданным, имеющееся с предпочитаемым.

Есть свои нормы и эталоны и в учебной деятельности. С этими эталонами должны соотноситься результаты действий, их достижение является целью учебных усилий. Но когда оценка учения происходит в форме отметок, то легко может произойти утрата учебных целей и, соответственно, обессмысливание учебной деятельности. Причина этого в том, что оценка принадлежит только учителю. Отметка оказывается средством управления учебным процессом; поэтому так трудно с ней расстаться. Но ведь вместе с правом на оценку присваиваются и цели деятельности, нормативы и эталоны, с которыми будут сопоставляться результаты. Эти цели и эталоны оказываются в голове учителя, а не учеников, которым остается только роль исполнителей.

Конечно, не всегда отметочная система ведет к обессмысливанию учебной деятельности и отчуждению ее от учеников. Сегодня проблема отметки остается во многом спорной, как и в истории советской педагогики. Так, С. Т. Шацкий категорически выступал против отметок и экзаменов, а В. А. Сухомлинский считал, что без отметок в школе не обойтись (правда, в начальных классах он не ставил неудовлетворительных

отметок).

Где же и когда может оказаться уместной школьная отметка? Наверное, только там, где есть полное взаимопонимание и устойчивые деловые отношения между учителем и учениками, там, где **ученики владеют способами оценочной деятельности,** отметки же учителя оказываются только контролем и проверкой их собственной оценки. В этом случае отметка учителя является не самодовлеющей оценкой успешности усвоения учеником знаний и умений, а вспомогательным внешним средством и опорой при формировании и совершенствовании у учащихся оценочного компонента их собственной учебной деятельности.

Где и когда такое возможно? Конечно же, не в начальной школе. Все данные исследований учебной деятельности младших школьников говорят о том, что эта деятельность еще не присвоена детьми во всех ее компонентах. Ведущая деятельность младшего школьного возраста становится полноценной индивидуальной деятельностью ребенка только на следующей возрастной ступени, в подростковом возрасте (где, как это ни парадоксально, она теряет статус ведущей деятельности). Видимо, только там и возникает возможность конструктивного применения школьной отметки.

При обучении детей-шестилеток отметка просто недопустима. Все ее негативные стороны усугубляются здесь тем, что ребенок этого возраста не отделяет себя от своей деятельности. Вспомним особенности самооценки дошкольника: «Мой рисунок самый лучший»; «Я самый сильный». Почему ему присуща такая «некритичность?» Очень просто: «Если мой рисунок плохой, значит, я плохо рисую и я сам плохой. Но поскольку с этим я согласиться не могу, значит, мой рисунок хороший».

Конечно, дети-дошкольники не строят силлогизмов, но это им и не нужно. Достаточно иметь соответствующую установку сознания, организованную по принципу: «Все мое — самое лучшее», чтобы до поры до времени оградить незрелую, находящуюся в становлении личность от психологических травм. Это необходимая защитная броня личности, такая же, как хитиновый панцирь куколки насекомых или яичная скорлупа, защищающая цыпленка. Со временем она сама спадет, бабочка вылетит, цыпленок проклюнет скорлупу. Однако у любой брони есть предел прочности. Можно разрушить и психологическую защищенность личности ребенка. Если долго долбить в одно место, то, как известно, «вода камень точит». Нетрудно предвидеть, что произойдет с ребенком, не умеющим еще отделять свою личность от своей деятельности, если ему за его

учебную работу раз поставить двойку, еще раз поставить двойку...

То, что дети дошкольного возраста (к которым согласно периодизации психического развития принадлежат и шестилетки) нуждаются в оценке, — этот факт не требует подтверждения. Дети сами подходят к взрослому, просят взглянуть на их поделки, используют самые различные поводы, чтобы их оценили (причем, конечно же, похвалили). Отсутствие оценок со стороны взрослого воспринимается как невнимание, как нежелание взрослого принять участие в жизни ребенка, помочь ему.

Ученик первого класса хвастается: «Валька почему-то гордится — получила одну пятерку, а я две двойки, четыре тройки и еще четверку!» Предмет его гордости — количество отметок.

Какой должна быть педагогическая оценка в дошкольном возрасте?

Чтобы ответить на этот вопрос, был проведен такой эксперимент. По результатам обследования большого количества детских садов и знакомства со стилем работы многих воспитателей были выбраны две группы, воспитатели которых придерживались диаметрально противоположных способов оценивания деятельности и поведения детей. Одна воспитательница ограничивалась формальной оценкой. Она только констатировала: «плохо», «хорошо», «молодец», «неверно», «не так». Другая воспитательница применяла мотивированную, содержательную оценку. Она не спешила вынести свой «приговор», а предлагала ребенку самому решить, хорошо ли он поступил и почему его поступок нужно оценить так, а не иначе, помогала самим детям определять правильность своих действий и качество результатов.

Когда воспитанников этих одновозрастных групп обследовали с помощью специальных психологических методик, то обнаружились существенные различия в общем психическом развитии детей, в произвольности их поведения и психических функций, в самобытности и оригинальности продуктов детского творчества, наконец, в успешности и качестве усвоения элементарных математических знаний на занятиях. Эти различия оказались не в пользу формальной оценки.

Исследование показало, что различались не только дети, но и воспитатели, тяготевшие к тому или другому способу оценивания. Те, кто был ближе к полюсу формальной оценки, обнаруживали авторитарность в стиле своей работы, а воспитатели, предпочитавшие содержательно-мотивированную оценку, были более демократичны, более уважительно относились к личности ребенка.

Есть данные, говорящие о том, что в начальной школе также не должно быть формальной оценки. Поэтому на вопрос, какой должна быть педагогическая оценка в дошкольном возрасте, можно было бы ответить: «Точно такой же, как и в младшем школьном возрасте».

Оценка должна быть максимально содержательной и мотивированной, развернутой во всех своих компонентах и осуществляющейся самими же детьми при участии взрослого, организующего эту оценочную деятельность. Кроме того, должно соблюдаться общее неукоснительное требование к любой педагогической оценке — оценивать не личность ребенка, а его работу. Именно так формулировал это требование к педагогической оценке С. Т. Шацкий. Но ведь дошкольник, как уже говорилось, не отделяет свою личность от своей деятельности и от результатов своей работы. Как же быть, если возникает необходимость отрицательно оценить его работу или поступки? Опыт дошкольной педагогики и специальные исследования показывают, что выход есть, и он прост как принцип, но очень непрост как практическая рекомендация. Можно и нужно давать при необходимости отрицательные оценки, но при этом должны выполняться два условия: ребенок должен быть абсолютно уверен в доброжелательном, позитивно-личностном отношении к нему и он должен понимать, почему заслужил отрицательную оценку.

Иными словами, если дошкольники еще не умеют отделить себя от своей жизнедеятельности, то за них всякий раз это должен делать воспитатель или работающий с шестилетками учитель.

Дошкольники все время ищут подтверждения заботы и любви взрослых. Для них, как воздух, необходима уверенность в хорошем к ним отношении. При этом доброжелательность и любовь взрослых к детям должна находить соответствующие проявления, так как они нуждаются в демонстрации доброго отношения к ним. Вот тот фон, на котором только и возможна отрицательная оценка, при условии, что она доступна пониманию ребенка.

Когда оценка доступна пониманию детей? А тогда, когда они сами в состоянии ее обосновать, сами могут себя оценить, сопоставив свои действия и поступки с нормой, с тем, какими они должны быть. Но ведь дошкольники в подавляющем большинстве случаев еще не умеют верно оценивать свои действия и поступки! Значит, педагог должен организовать их оценочные действия, с тем чтобы в этой совместной с ними, как правило, коллективной деятельности детей прийти к требуемому результату — собственной оценке ребенка. Прекрасные образцы такой организации учебно-воспитательного процесса есть у Ш. А.

Амонашвили.

В начальной школе ситуация несколько иная. Младшему школьнику уже не нужно всякий раз искать подтверждений хорошего к нему отношения со стороны учительницы, если предыдущим жизненным опытом он убедился в доброжелательности взрослых и если, конечно, учительница не приложила особых стараний, чтобы разрушить эту убежденность. Уверенность ребенка в хорошем отношении учителя позволяет сделать ее естественным фоном, как бы вторым планом, вынесенным за скобки реальных отношений учителя с учениками во всей их сложной динамике. На переднем же плане оказываются содержательно-деловые отношения.

Хорошо известно и многократно описывалось в литературе, что ученики начальной школы гордятся и хвастают друг перед другом тем, что их учительница самая строгая. Что это? Почему им так импонирует строгость учительницы? Очень просто: для них строгость является непременным атрибутом профессиональной роли учителя. Присмотритесь, как младшие школьники играют в школу. Тот, кто является учителем, играет саму воплощенную требовательность. Двойки, замечания и наказания сыплются, как из рога изобилия, к полному восторгу остальных играющих, изображающих великое горе и отчаяние учеников, получающих эти двойки. Чем строже учительница, тем больше она **учительница.** Но надо отдавать себе отчет в том, что профессионально ролевая строгость учителя ценится только тогда, когда дети уверены в его доброжелательности. В этом случае отпадает необходимость всякий раз демонстрировать отношение к детям, и учитель может сосредоточиться на содержательной стороне деятельности и ее оценке, на организации собственной активности детей по оцениванию их учебной работы.

Таким образом, для того чтобы отметка нашла себе место в учебной работе школьников, должны быть созданы соответствующие условия. В частности, у детей должна быть сформирована полноценная индивидуальная учебная деятельность, в том числе ее оценочные компоненты. Это возможно в лучшем случае к концу младшего школьного возраста. До этого времени использование отметок, особенно отрицательных, нецелесообразно, а в дошкольном возрасте — недопустимо.

Оценка деятельности и поступков дошкольников должна быть по возможности содержательно-мотивированной, развернутой во всех своих компонентах самооценкой в совместной деятельности взрослого и детей. Что особенно важно для этого возраста, она

должна быть сопряжена с подчеркнуто доброжелательным отношением педагога к детям.

Кто медленнее всех ест?

Как-то мы спросили своего сына, нравится ли ему один мальчик из его группы детского сада. «Он очень хороший!— ответил сын.— Он ест еще медленнее, чем я».

Эта детская оценка качеств товарища показалась нам смешной, но не такой уж неожиданной. Как часто приходится слышать от взрослых: «До чего он медлителен! Все дети уже успели все съесть (нарисовать, слепить, одеться), а он еще только начинает». Таких детей различными способами поторапливают, стыдят, но почему-то все эти меры не только не помогают им стать более быстрыми, а скорее наоборот.

Если посмотреть с этой точки зрения на так называемых трудных детей, то оказывается, что многие из них попадают в разряд неблагополучных именно из-за темпа работы. Они получают плохие отметки за контрольную, так как не успевают ее решить в отведенное время. Обычно они должны долго подумать, прежде чем ответить на самый простой вопрос, и из-за этого часто слышат: «Опять не выучил!»

Но не намного легче обстоит дело и с очень быстрыми детьми. Они успевают быстрее всех все решить, раньше всех догадаться, а затем не знают, чем себя занять в оставшееся время. Нередко они начинают шалить, мешать другим детям и, отвлекшись от работы, бывают не в состоянии ответить на вопросы учителя. С другой стороны, такие дети часто испытывают затруднения в заданиях, которые требуют детальной ориентировки и длительной концентрации внимания. Зато уж в заданиях на скорость (устный счет, вспоминание исторических дат и событий) они всегда первые.

Индивидуальный темп, быстрота и подвижность в работе зависят от общей конституции и свойств нервной системы ребенка, от его темперамента, индивидуального пути развития и особенностей воспитания в семье и детском саду. У разных учителей тоже разный темп. Приспособиться друг к другу людям с разным темпом совсем не просто, особенно если эти различия резко выражены. Такое приспособление наиболее эффективно, если оно опосредствовано **единым ритмом совместной работы**. Ритм позволяет объединить деятельность люден с различным индивидуальным темпом.

Индивидуальный темп детей имеет очень большое значение в учебном процессе. А если мы вспомним, что учебная деятельность — деятельность коллективная, то будет вполне понятно, почему так важно формировать общий ритм работы. Формирование

общего ритма не предполагает, конечно, приведение всех к одной скорости путем убыстрения медленных и замедления быстрых детей. Это означает выработку умения работать так, чтобы все успевали и ни у кого не оставалось лишнего времени. Дети с разным временем реакции, с различными темпераментами и темпом работы вполне могут найти свое место и принять полноправное участие в коллективной деятельности.

Совместную деятельность с общим ритмом можно сравнить с игрой оркестра, где каждый исполнитель имеет свою партию, где разные инструменты выполняют различные функции и различную по характеру и объему работу и где тем не менее все вместе осуществляют единую коллективную деятельность, успех которой зависит от усилий каждого участника. По этой аналогии учитель предстает как дирижер, знающий, кого и когда следует активно включить в общую деятельность и как не нарушить гармонию целого.

Конечно, традиционные формы учебной работы не во всем подходят для организации коллективной учебной деятельности, объединенной общим ритмом. Для этого учение должно стать **само-**деятельностью учащихся.

Учителю хорошо известны сильные и слабые стороны каждого ученика. Кто-то быстро схватывает новый материал, кто-то лучше других пересказывает прочитанное, кто-то больше всех способен на выдумку и оригинальное решение, кто-то умеет обобщить и сделать выводы, а кто-то задает столько вопросов, что их обсуждение может стать содержанием многих уроков. Сильные стороны учеников, их способности и индивидуальные особенности, в том числе и индивидуальный темп,— это то, на чем строится **коллективная учебная деятельность**. Каждому ученику надо найти в ней свое место.

Как учить детей ритмически организованной коллективной деятельности?

Первое, на что надо обратить внимание, — то, что этому вообще **надо учить**. Умение работать в едином коллективном ритме не приходит само собою. Эта проблема прямо и непосредственно касается психологической готовности детей к школе и должна решаться теми, кто работает с детьми шестилетнего возраста.

Для того чтобы выработать у детей общий ритм коллективной работы, надо, с одной стороны, иметь в виду подчинение интересов и индивидуального темпа каждого участника общей цели и общему ритму коллективной деятельности, а с другой, нужно согласование коллективной деятельности с интересами, потребностями и темпом каждого ее

участника. Индивидуальные особенности ребенка должны не мешать, а способствовать формированию коллективной учебной деятельности. Поэтому, когда речь идет о ребенке с замедленными реакциями, то задача педагога не в том, чтобы сделать его таким, как все, а в том, чтобы найти его место в структуре коллективной деятельности.

Соответственно должны быть две группы методов при формировании у детей умения работать в общем ритме. Это методы, направленные на овладение способами коллективной деятельности, и индивидуальная работа с каждым ребенком, отработка его «партии» в коллективной работе.

К **первой группе методов** (подготовки к коллективной учебной работе) могут быть отнесены все виды коллективной деятельности детей дошкольного возраста, прежде всего, конечно же, все виды коллективной детской игры. Но ведь игре тоже надо учить, особенно таким играм, где соподчинение и согласование действий участников идет не по ролям, а в соответствии с правилами. Почему дети дошкольного и даже младшего школьного возраста не могут по-настоящему играть в футбол? Футбольные правила не такие уж сложные, чтобы они не могли их усвоить. Когда они становятся заправскими болельщиками, то подмечают все тонкости игры. Моторные навыки — тоже не очень серьезное препятствие. Оказывается, что самой большой сложностью в футболе является согласование своих действий и своего темпа с действиями и темпом других участников. Как трудно бывает мальчишке расстаться с мячом и отдать его своему же игроку, как хочется все делать самому — быть вратарем и защищать ворота и вести нападение и, конечно же, забить гол! Вот и возникают многочисленные конфликты, ведущие к разрушению игры. Как достичь нужного согласования? Только многочисленными репетициями, где есть опытный «дирижер», умеющий примирить ссорящихся, объяснить им их ошибки, научить согласованию действий.

У взрослых, к сожалению, не всегда находится время и желание для этой работы. Воспитатель учит, учитель учит, родители тоже учат, но, видимо, учат не всему тому, что нужно в первую очередь. Вот и получается: вначале — «Хорошая девочка — быстро ест», а потом жалобы: «Не успела сесть за стол — говорит, все уроки сделала». Сколько детских слез проливается только по той причине, что дети не научились работать в едином коллективном ритме!

Вторую группу методов составляют индивидуальные игры, упражнения, проводимые взрослым с каждым ребенком.

Взрослый предстает перед ребенком в двух качествах. С

одной стороны, это взрослый как представитель общества, носитель культуры и учитель в самом полном объеме этого слова. С другой стороны, взрослый — прекрасный партнер по игре, лучший участник любой коллективной деятельности, прекрасно тебя понимающий и, как никто другой, умеющий подыграть. Другими словами, это самый лучший «сверстник». Эта «двусторонность» взрослого не случайна. С психологической точки зрения она задает «зону ближайшего развития» ребенка. На разных этапах развития ребенка, при формировании у него различных психологических новообразований, каждая из выделенных сторон имеет свое значение.

При формировании важнейших компонентов учебной деятельности особая роль принадлежит позиции взрослого как взрослого. В частности, эта позиция связана с постановкой учебкой задачи и способностью детей адекватно принимать ее именно как учебную. При формировании же психологических предпосылок коллективных видов деятельности позиция взрослого как взрослого будет только мешать. Здесь необходима позиция взрослого как равного. Формирование у ребенка способности работать в общем ритме предполагает совместные игры-упражнения со взрослым как с равным партнером. Взрослый показывает образцы согласования действий, учит учитывать темп партнера по игре. Создавая, направляя и контролируя коллективную деятельность детей, возможно научить их работать в едином общем ритме и тем самым повысить качество их психологической подготовки к школе.

Прошло много лет с того дня, когда мы спросили своего сына об интересовавшем нас мальчике, который, как оказалось, ел медленнее, чем наш сын. Этот мальчик учится уже в седьмом классе. Он по-прежнему медлителен, несмотря на все старания окружающих его взрослых. Но наш сын также по-прежнему считает его очень хорошим, только теперь уже потому, что этот мальчик много знает, много прочитал и с ним всегда интересно.

КОМУ И КАК УЧИТЬ ШЕСТИЛЕТОК

Итак, повторим еще раз: успешность школьного обучения зависит в первую очередь от психологической подготовленности детей к школе. На сегодняшний день эту проблему никак нельзя назвать решенной. Значительная часть даже семилетних детей психологически плохо подготовлена к школе и с самого начала школьного обучения испытывает трудности. Обучение детей шестилетнего возраста должно решать именно эту задачу. Главной целью обучения детей шестилетнего возраста является целенаправленное формирование у них полноценной психологической готовности к школьному обучению.

Психологическая готовность к школе представляет собой сложное образование, относящееся ко всем сферам жизни ребенка. В своем возникновении и формировании она связана с основными законами развития психики и прежде всего с прохождением кризиса семи лет, одновременно соединяющего и разъединяющего два периода в развитии детей — дошкольный и младший школьный.

Ядро психологической готовности к школьному обучению составляют три вида отношений ребенка — отношения со взрослыми, со сверстниками и отношение к самому себе. Изменения в этих основных сферах обеспечивают качественные отличия дошкольного и младшего школьного периодов развития, а также переход от ведущей игровой к ведущей учебной деятельности.

Дети шестилетнего возраста, с точки зрения возрастной психологии, **являются дошкольниками**. Это означает, что в своем большинстве они психологически не готовы к обучению школьного типа. Поэтому всех без исключения шестилетних детей нужно готовить к школе. Это означает также, что **обучение шестилеток требует дошкольных форм и методов работы**, прежде всего широкого использования **детской игры**. При формировании психологической готовности к школьному обучению особое внимание следует уделять трем основным видам игр — сюжетно-ролевым, играм с правилами и режиссерским играм.

Однако дошкольник не только играет. Он рисует и лепит, работает с конструктором и строительным материалом, занимается музыкой, осваивает на занятиях грамоту и элементы математики. Как связаны все эти виды деятельности с игрой? Может быть, игра сама по себе, а в других случаях об игре следует забыть?

Существует точка зрения, согласно которой игру и учение разделяет пропасть, и они чуть ли не враги. Следует подчеркнуть, что эта позиция в корне неверна и противоречит всем данным педагогической психологии. На самом деле игра пронизывает всю жизнь ребенка. Она не исчезает и в старших возрастах, а в дошкольном периоде должна включаться во все виды деятельности. Взрослые должны умело использовать игру в обучении и воспитании детей.

Игра способствует повышению качества и результативности самых различных видов деятельности детей. В детской психологии стало классическим исследование З. М. Истоминой, где изучались возможности детей дошкольного возраста в запоминании и воспроизведении ряда слов[5]. Это задание оказалось очень трудным для дошкольников. Тогда попробовали изменить ситуацию эксперимента. Детям предложили играть в магазин. Слова, которые требовалось запомнить, были теми покупками, которые ребенок должен был сделать в магазине. Оказалось, что в этом случае детям дошкольного возраста не составляет большого труда запомнить и воспроизвести довольно большой ряд слов.

Игра помогает ребенку осмыслить те или иные виды деятельности. Можно даже сформулировать принцип — прежде чем предлагать детям какое-то задание или что-то требовать от них, необходимо подумать, как это обыграть.

Введение игры в занятия позволяет сохранить специфику дошкольного типа обучения детей. Игра всегда является собственной, инициативной деятельностью детей. Поэтому знания, получаемые в игре, оказываются не пассивным багажом, а собственными знаниями ребенка, которыми он активно пользуется.

Конечно, не всегда оказывается возможным непосредственно включить в игру тот или иной учебный материал. Но и при организации неигровых видов деятельности может быть широко использована игра, особенно на первых этапах.

Имеется довольно большой опыт проведения занятий, которые начинаются с игры. Например, для того чтобы ребенок овладел понятием меры и действием измерения и мог самостоятельно ими пользоваться, вначале следует поставить его перед задачей что-то реально измерить, взвесить, отрезать. С этой целью организуют игры детей в магазин, лабораторию, фабрику. Поставленные в игре проблемы побуждают детей усваивать на занятиях необходимые им знания.

Особое значение имеют игры с правилами. Подготовка к таким играм, овладение правилами предстоящей игры по своей

сути приближаются к учебной деятельности младших школьников и могут быть переходным звеном от игры к школьному учению.

Таким образом, **широкое использование игры в учебно-воспитательной работе с детьми шестилетнего возраста позволит повысить уровень их психологической готовности к школе** и будет способствовать формированию у них психологических предпосылок и компонентов учебной деятельности. Игровая форма активности позволяет обеспечить преемственность детского сада и школы в развитии личности ребенка.

Учет этих положений поможет решить многие проблемы, связанные с обучением и воспитанием шестилетних детей. Многие, но не все. Остается ряд нерешенных вопросов, о которых хотелось бы поговорить особо.

В одном из августовских номеров газеты «Вечерняя Москва» за 1986 год появилась заметка учительницы, где серьезно и обоснованно ставился вопрос о преемственности в работе с шестилетками. Она выражала справедливую озабоченность тем, что очень часто внимание взрослых сосредоточивается на шестилетних детях, а когда они немного подрастают, их лишают всех привилегий — и режима, к которому они уже успели привыкнуть, и любимых горок для катания на переменах. Аналогичные вопросы ставились и на научно-методической конференции, проходившей осенью 1986 года в городе Лиепая Латвийской ССР. В подготовительных классах детям не ставят отметок, их стараются только хвалить, подбадривая и помогая им в трудном учебном деле. Но вот проходит год, и в той же школе та же учительница начинает ставить им отметки, которые не всегда удовлетворяют детей.

Нерешенным остается вопрос, кому учить шестилеток. Если это одна и та же учительница, которая будет их учить всю начальную школу, то тогда ей придется сначала играть с детьми, а потом учить их школьными методами. Эта смена ролей, несомненно, вызовет трудности и у педагога, и у детей, которые успеют за год привыкнуть к определенной позиции и стилю работы учителя. Если же один учитель будет учить только детей шестилетнего возраста, а затем передавать их другому учителю, то, хотим мы этого или нет, но серьезно усложним жизнь детей, заставляя их за короткий срок привыкать по крайней мере к трем новым взрослым — воспитателю, учителю шестилеток и учителю начальной школы.

Приход учителя в детский сад ставит в довольно сложное положение воспитателя, который для детей-шестилеток как бы отодвигается на второй план — с ним можно уже не так

считаться, не так его слушаться.

Многочисленные вопросы возникают и в связи с нахождением шестилеток в стенах школы. Даже иной, чем у всех, режим (более короткие уроки) создает для детей дополнительные трудности. Например, им уже нельзя пошалить и побегать на перемене, так как в других классах в это время идут уроки. Но все эти вопросы требуют не столько научных и методических, сколько организационных решений.

Готовы ли учителя учить шестилеток?

Вспомним заслуженную учительницу, рассказавшую на совещании своим коллегам о постигшей ее неудаче. Что помогло этому мастеру своего дела? Опыт? Знания? Отработанная методика? Напротив, на первых порах это был только «балласт». Потребовался **отказ от старого вѝдения детей**. Была проделана огромная внутренняя работа, чтобы увидеть шестилеток такими, как они есть.

Если бы все, кто причастен к благородному учительскому труду, не давали увянуть в себе способности «вѝдения сердцем», не заглушали ее профессиональными установками и стереотипными приемами, то, наверное, многое бы изменилось в нашей жизни. Ш. А. Амонашвили, имеющий уникальный опыт работы с шестилетними детьми, признается, что каждый раз, принимая класс шестилеток, он внутренне начинает все заново. Каждый ребенок для него — новая, никогда прежде не встречавшаяся задача, любой, самый маленький ученик — личность. Только в этом случае, наверное, и можно надеяться на успех и отдачу в педагогической работе, на взаимность складывающихся отношений и развитие личности доверенных тебе детей.

Нужно уметь не соскользнуть с единственно верного пути и развить в себе способность видеть и понимать своих учеников...

Новоиспеченный ученик вернулся первого сентября из школы каким-то неудовлетворенным. Отвечая на вопросы взрослых, признал, что «и школа хорошая, и класс светлый, и дети хорошие, веселые, а вот учительница какая-то странная — что она сама, что ли, ничего не знает? У нас все спрашивает: «Где правая рука? Где левая? Где окно? Где дверь?»

Этот случай свидетельствует о непонимании учеником смысла вопросов своей учительницы. Но поняла ли она сама, что ее не поняли? И понятно ли нам, читающим эти строки, почему этот ученик не понял свою учительницу?

Ребенок что-то сделал не так, как надо, — залез под парту или не выполнил домашнее задание, стукнул соседа или пропустил мимо ушей слова учителя. Прежде чем «принимать

меры», надо еще раз убедиться, что мы поняли причину такого поведения ребенка. Необходимо перепроверить себя, и не исключено, что меры будут не теми, которые намечались первоначально.

Иногда в беседе с учителями, испытывающими большие трудности в работе, вдруг понимаешь: а ведь этот учитель действительно убежден, что дети специально устраивают всевозможные проделки, чтобы сделать ему неприятность, «попортить нервы». Со временем некоторые дети становятся буквально личными врагами такого учителя. Конечно, при таком положении дел лучше уйти из школы, иначе работа станет каторгой.

Вспоминается случайно услышанный разговор. Завуч одной школы отчитывала по праву дружбы учительницу: «Ну что ты прицепилась к нему (ученику)? Себя вспомни! Ты что, никогда в шалостях не участвовала?»

В этих словах заключена очень верная установка сознания. Ее нужно удерживать и упражнять, почаще вспоминая свое собственное детство, свои детские душевные состояния. Говорят, что в каждом взрослом сидит «полупридушенный ребенок». К этому можно было бы добавить, что у кого-то этот ребенок больше, а у кого-то меньше «придушен», а где-то уже никакая реанимация не поможет. Быть открытым к пониманию детей, не замыкаться в себе и своем опыте, в своем профессиональном мастерстве и профессионально-ролевых ограничениях, не судить о детях с предвзятой, заранее заданной точки зрения, пусть даже оправданной высокими принципами, — это уже очень много...

Веселые и нарядные, с букетами цветов идут первого сентября дети в школу. Каждый из них в глубине души надеется быть примерным учеником и получать только хорошие отметки, любить своего учителя и школу... Насколько сбудутся эти мечты, зависит от того, сумеем ли мы сохранить им детство, радостным ли будет для них учение, станем ли мы им настоящими друзьями.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. Сборник документов и материалов. — М., 1984.

Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! / Пособие для учителя. — М., 1983.

Амонашвили Ш. А. В школу — с шести лет. — М., 1986.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.

Выготский Л. С. Проблема возраста // В кн.: Собр. соч.: В 6-ти т. — Т. 4. — М., 1984.

Выготский Л. С. Кризис семи лет. — Там же.

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / Опыт теоретического и экспериментально-психологического исследования. — М., 1986.

Запорожец А. В. Основные проблемы онтогенеза психики // В кн.: Избр. психолог. труды: В 2-х т. — Т. 1. — М., 1986.

Мир детства. Дошкольник / Под ред. А. Г. Хрипковой. Отв. ред. А. В. Запорожец. — М., 1979.

Мир детства. Младший школьник / Под ред А. Г. Хрипковой Отв. ред. В. В. Давыдов. — М., 1981.

Цукерман Г. А. Зачем детям учиться вместе? — М., 1985.

Эльконин Д. Б. Детская психология. — М., 1960.

Эльконин Д. Б. Психология игры. — М., 1978.

Кравцов Геннадий Григорьевич,
Кравцова Елена Евгеньевна
ШЕСТИЛЕТНИЙ РЕБЕНОК.
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ

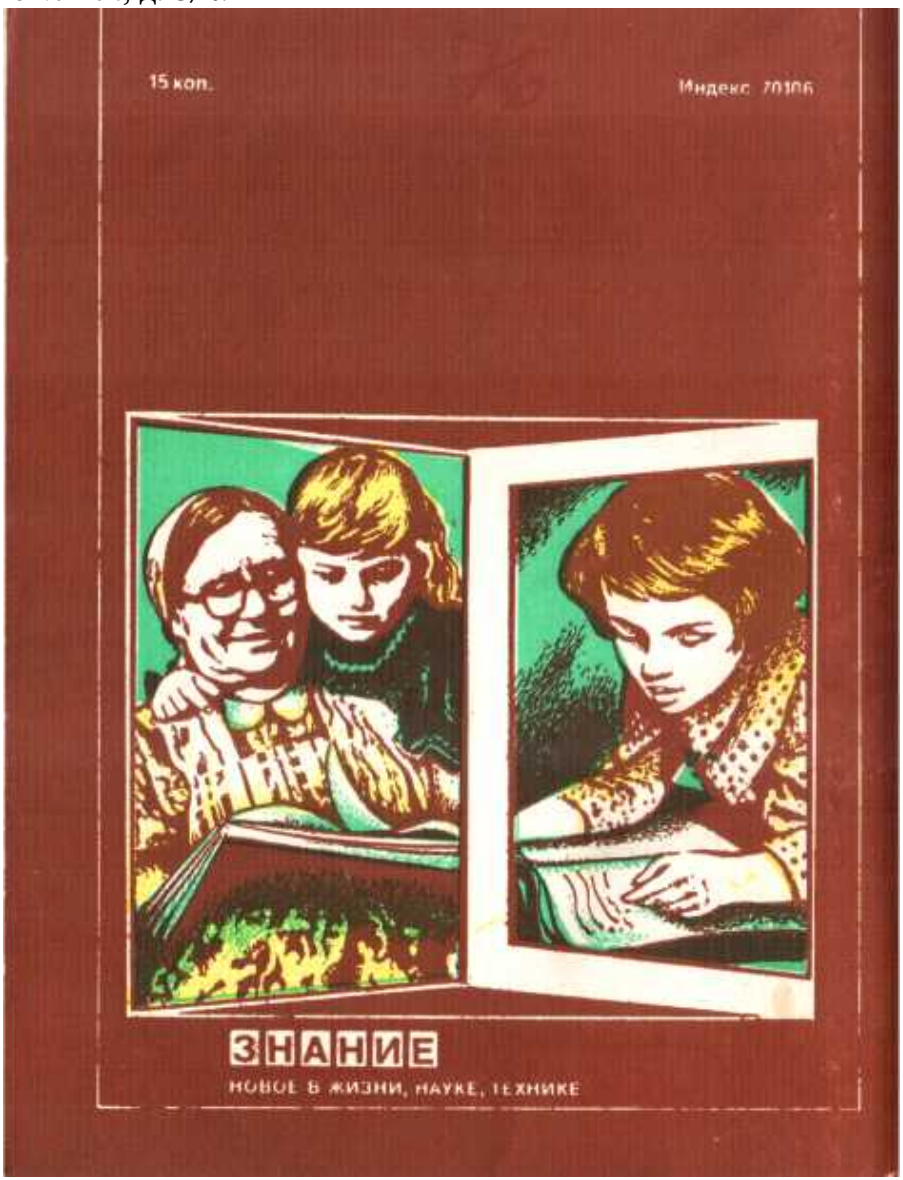
Гл. отраслевой редактор Р. Д. Смирнова
Редактор Е. И. Соколова
Мл. редактор Е. С. Волкова
Художник А. А. Астрецов
Художественный редактор М. А. Гусева
Техн. редактор Н. В. Калюжная
Корректор Н. Д. Мелешкина

ИБ № 8822

Сдано в набор 10.02.87. Подписано к печати 30.03.87. А 09880. Формат бумаги 70X108$^{1}/_{32}$. Бумага тип. № 2. Гарнитура литературная. Печать высокая. Усл. печ. л. 3,50. Усл кр.-отт. 3,76. Уч.-изд. л. 3,66. Тираж 159 701 экз. Заказ 375. Цена 15 коп. Издательство «Знание». 101835, ГСП, Москва, Центр, проезд

Серова, д. 4. Индекс заказа 872205

Типография Всесоюзного общества «Знание», Москва, Центр, Новая пл., д. 3/4.



notes

Примечания

1

См.: Амонашвили Ш. А. В школу — с шести лет. — М., 1986. — С. 34.

2

См.: Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968; Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. — М., 1986.

3

См.: Дональдсон М. Мыслительная деятельность детей. Пер. с англ. / Под ред. В. И. Лубовского. — М., 1985.

См.: Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В. В. Давыдова. — М., 1983,

5

См.: Истомина З. М. Развитие произвольной памяти в дошкольном возрасте // Известия АПН РСФСР. — 1948. — Вып. 14.